

¿Qué arqueología enseñar en la universidad del siglo XXI?

Which archaeology for university teaching in the twenty-first century?

Gonzalo RUIZ ZAPATERO

Departamento de Prehistoria. Universidad Complutense. Profesor Aranguren s/n, E-28040 Madrid
gonzalar@ghis.ucm.es

En las últimas décadas la Arqueología ha ampliado extraordinariamente sus fronteras en muchas direcciones (Kristiansen 2009; Hirst 2008), pero dos parecen las más importantes en este sentido: la Gestión del Patrimonio Arqueológico en todas sus dimensiones y la enseñanza en las universidades (Bender y Smith 2000; Burke y Smith 2007; Collis 2008; Lehoërf 2009; Rainbird y Hamilakis 2001; VV.AA. 2004a; VV.AA. 2004b). Por otro lado, la Arqueología hoy ofrece una dualidad práctica: estudia el pasado a través de los restos materiales y a la vez los preserva para futuras generaciones. Todo eso y mucho más aspiran a enseñar las universidades del siglo XXI, también en nuestro país (Querol 1997 2001; VV.AA. 2005).

En el momento actual, otoño de 2009, parece que al menos unas pocas universidades españolas - Autónoma de Barcelona, Barcelona y Complutense de Madrid - van a implantar, por primera vez en España, nuevos Grados de Arqueología. La Autónoma de Barcelona, la primera, ya este curso 2009-2010 (www.uab.es/.../arqueologia-grado-eees-1099409747826.html) y las otras dos el próximo curso académico. Eso significa que por fin existirá una titulación específica en arqueología para los futuros estudiantes de este país (VV.AA. 2005). Con ello, simplemente, se conseguirá una mejor formación para los arqueólogos - al menos en teoría - y una equiparación con los numerosos países europeos que ya cuentan con títulos en arqueología (Dirección 2004).

En cualquier caso, una vez conseguido que algunas universidades van a ofertar Grados de Ar-

queología se abre por delante el proceso por el que se van a elaborar estos Grados. Proceso que se inserta en un doble contexto: por un lado, la equiparación europea - dentro de lo que se ha venido llamando el proceso de Bolonia y la creación del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior) - y por otro lado, el fuerte normativismo y rigidez de la implantación de estudios universitarios con los filtros de las propias universidades, la ANECA (Agencia Nacional Española de la Calidad Educativa), las Consejerías de Educación de las CC.AA. y por último el Ministerio de Educación, del que depende la enseñanza universitaria. Y quiero llamar especialmente la atención de este doble contexto porque en los últimos años se esta confundiendo - deliberadamente en algunas ocasiones - la normativa que exige el EEES y la que están imponiendo los organismos educativos españoles citados. Una cosa son los principios genéricos y generales de Bolonia y otra cosa son las interpretaciones y las normas que se crean invocando Bolonia (Véase Capella 2009 para una visión muy crítica, aunque con algunos excesos que no comparto).

La elaboración de los nuevos Grados en Arqueología se produce también en un nuevo contexto de la propia enseñanza de la arqueología en nuestro país. Un nuevo contexto que, en mi opinión, viene marcado por los siguientes factores: 1) la creciente internacionalización de la arqueología española, visible en los trabajos publicados en revistas, libros y congresos internacionales; 2) el fuerte crecimiento de la profesión arqueológica en el campo de la gestión y como actividad liberal, reconocible en las

plazas de arqueólogos de las administraciones y, sobre todo, en los numerosos arqueólogos en empresas, y 3) el “tapón” en los cuerpos docentes universitarios que en muy escasa medida han incorporado a jóvenes investigadores en las dos últimas décadas y han dejado fuera a bastantes competentes licenciados y doctores. Estos tres factores son cruciales para entender el escenario en el que se elaboran los nuevos grados de arqueología.

Por otro lado, es evidente que las universidades españolas tienen que hacer su oferta curricular con los medios humanos existentes, “a coste cero”; esto significa que las plantillas actuales de profesorado determinan en buena medida lo que se puede enseñar. No existe prácticamente posibilidad de contratar a especialistas en aquellas áreas en las que una universidad es deficitaria, por lo que las capacidades del profesorado existente son las que, de una u otra forma, acaban dibujando los contornos de los nuevos *curricula* de arqueología. Y todo ello en un momento en el que asistimos a recortes de financiación en investigación y en la universidad pública española, como consecuencia de la grave crisis financiera y económica mundial iniciada en agosto de 2007. Crisis que está afectando duramente a la arqueología de empresa y que muy probablemente traiga consecuencias para todo el conjunto de la disciplina (Aitchison 2009).

Aunque la arqueología lleva más de un siglo en las universidades del mundo desarrollado resulta paradójico que sólo muy recientemente los arqueólogos nos hayamos preocupado de conocer esa historia (Bender y Smith 2000; Collis 2003; Demoule 2002; Ladrón de Guevara 2007; Neustpný 2005; Querol 1997; Sommer 2002; Ruiz de Arbulo 1998; Ruiz Zapatero 1998, 2005, en prensa) y, lo que es más dramático, de estudiar detalladamente como están configurados los *curricula*, cómo se enseña y por que y cuales son los conocimientos y formación de los arqueólogos egresados de la universidad (Aquilué y Dupré 1995; Ruiz de Arbulo 1998; Ruiz Zapatero 2005, en prensa).

En el panorama internacional ha sido la tradición arqueológica anglosajona la que más y mejor ha estudiado y reflexionado sobre estos temas. Los análisis de las universidades británicas (Aitchison 2004, 2006; Cobb 2004; Croucher *et al.* 2008; Darvill 2008, 2009a, 2009b; Wood 2009), australianas (Beck y Clarke 2009; Clarke 2008; Colley 2004; Colley y Ulm 2005; Ulm *et al.* 2005) y estadounidenses (Bender y Smith 2000; Burke y Smith

2007; Clark 2004; Gillespie 2004; Mills 2006; Neusius 2009; Upham 2004), por ese orden de importancia, ofrecen en la actualidad un amplio elenco de libros, artículos, comunicaciones de congresos y aún una extensa “literatura gris” que encuentra buen acomodo en Internet. Los resultados, las vías de indagación y los nuevos temas colocados en el debate internacional constituyen una rica aportación que podemos aprovechar las tradiciones - como la española - que vamos algo más retrasadas en este aspecto. Podemos extraer muchas ideas y cuestiones que vamos a necesitar si queremos que la arqueología en las universidades españolas sea competitiva, forme a buenos profesionales y resulte atractiva para estudiantes de otros países. Al menos el tema va teniendo presencia en las páginas de nuestras revistas (VV.AA. 2005) y en algunos cursos (VV.AA. 2009b) y estoy seguro que seguirá creciendo en los próximos años.

Para empezar, deberíamos disponer de buenos datos básicos, con ello quiero decir que no sabemos cuantos estudiantes han cursado especialidades de Arqueología y Prehistoria en las universidades españolas; no contamos con cifras de la comunidad arqueológica nacional ni de la proporción de cada colectivo (arqueólogos en universidades y



Figura 1.- Chiste gráfico de Miguel Brieva (*Bienvenido al mundo. Enciclopedia Universal Clismón*. Mondadori, 2007).

CSIC, en Museos, en administraciones y en empresas de arqueología); no disponemos de información, ni cualitativa ni cuantitativa, sobre la empleabilidad de los licenciados; no existen encuestas sobre la formación de los arqueólogos en la universidad. En otras palabras tendríamos que comenzar por construir una cartografía de los arqueólogos en nuestro país y de los estudios universitarios que conducen a la licenciatura, ahora también grados, que abren las puertas al ejercicio de la práctica arqueológica en sus diversas modalidades. Necesitamos una buena radiografía del tamaño y perfil de la profesión arqueológica en nuestro país, al estilo del Reino Unido (Aitchison y Edwards 2003) y EE.UU. (Zeder 1997). Estos datos son un requisito básico para la toma de decisiones sobre la enseñanza y aprendizaje de la arqueología en la universidad (Ulm *et al.* 2005: 11). La extraordinaria radiografía de la profesión arqueológica en el Reino Unido constituye un buen modelo para empezar a movernos en esa dirección (Aitchison y Edwards 2008). Aunque me temo que, entre nosotros, la organización de la arqueología en cada Comunidad Autónoma constituya, de alguna forma, un impedimento para iniciar una ruta semejante.

1. Las bases de un nuevo currículo de Arqueología

El primer escenario que debemos contemplar es que, dentro de unos pocos años, habrá en este país graduados en Arqueología y en Historia, Historia del Arte y algún otro “grado afín”. Por primera vez convivirán los primeros graduados en arqueología con otros graduados que tendrán lógicamente el mismo reconocimiento. Con todo no dejará de ser cierto que quienes deseen realizar su formación en arqueología lo harán mejor, en principio, cursando el nuevo grado de Arqueología. En cualquier caso el verdadero reto será ¿conseguirá el nuevo grado una mejora efectiva y sustancial en la formación de los futuros arqueólogos? Para ello, aprovechando mi experiencia como miembro de la Comisión de la Facultad de Geografía e Historia de la U. Complutense que ha elaborado el grado de Arqueología, voy a plantear los puntos que me parecen importantes para dibujar el paisaje de la enseñanza de la Arqueología en un grado, algunos problemas y algunas sugerencias, en el convencimiento de que en el futuro precisaremos contar con comisiones, reu-

niones y foros para mejorar la enseñanza de la Arqueología. En el Reino Unido acaba de aparecer (2009), incluso, una revista especializada en el tema que tiene un gran interés: *Research in Archaeological Education Journal*, (www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal), además de la revista del Institute of Field Archaeologists (IFA), *The Archaeologist*, (<http://www.archaeologists.net/modules/icontent/index.php?page=40>) que en sus páginas incluye numerosos trabajos sobre enseñanza y formación en la disciplina.

La enseñanza y el aprendizaje de la arqueología en la España del siglo XXI necesita que los arqueólogos reflexionemos sobre lo que enseñamos y cómo lo hacemos. Para mayor claridad articularé mi reflexión en torno a las siguientes cuestiones: 1) principios básicos que inspiran la filosofía de las nuevas actitudes para un nuevo currículo, 2) un currículo integrador de la unicidad de la arqueología aunque con materias especializadas optativas según las posibilidades de cada universidad; 3) la definición de las estructuras de los currícula más eficaces y viables en el momento actual y, por último, 4) la enseñanza en el postgrado.

1.1. Los principios básicos del nuevo currículo

Podemos asumir los principios básicos establecidos por la arqueología anglosajona (Bender y Smith 2000: 32; Clarke 2008), al menos como un buen punto de partida. Y recordar dos cuestiones clave: primero, que la arqueología estudia a todas las gentes, en todas las regiones del globo y en todas las etapas de la historia de la Humanidad y segundo, que su enseñanza no es algo dado y sencillo que sólo concierne a unos pocos profesores en la universidad sino que, en distintos niveles, debe interesar a todos los arqueólogos. La enseñanza y aprendizaje son partes integrales de la práctica arqueológica y de la producción de conocimiento arqueológico. Es preciso que todos los arqueólogos se sientan implicados en el aprendizaje, algo inevitable en toda actuación arqueológica, y en la enseñanza, ya que al comunicar nuestro trabajo a otros, de alguna forma, nos implicamos en la enseñanza de la arqueología (Colley y Ulm 2005: 7). Los siete principios son los siguientes (Bender y Smith 2000):

- Relevancia social de la arqueología, demostrando la capacidad para aplicar el conocimiento del pasado a la realidad presente y aún al futuro.

Es preciso hacer ver que el pasado no está completamente desligado del presente.

- Comprensión de la importancia de la gestión y conservación del pasado material. Los restos arqueológicos son recursos no renovables y por eso la documentación, en todas sus formas, adquiere toda la importancia; aún perdiendo la materialidad del pasado podemos conservar la información histórica y de otro tipo que encierra éste.

- Reconocimiento de diversos pasados, en una visión abierta, plural y que respete otras visiones del pasado pero sin aceptar nunca una relativización completa del pasado.

- Importancia de la comunicación escrita y oral; los arqueólogos construimos conocimiento histórico y lo expresamos por escrito – y con muchas imágenes –, en muchos formatos y estilos distintos (no sólo el erudito de la academia) pero también de forma oral, a audiencias muy diversas. Por lo tanto, es muy importante pensar lógicamente y escribir y hablar con claridad, eficacia y aún atractivo.

- Buen conocimiento de las habilidades y destrezas de la “cadena-operativa” arqueológica: gestionar proyectos-prospectar/excavar-estudiar materiales-redactar informes, artículos y libros. Y además a esos conocimientos propios de la arqueología hay que añadir la familiaridad con la legislación del patrimonio, los métodos de conservación y las fórmulas de su presentación al público.

- Orientación a la resolución de problemas reales, sean de tipo epistemológico, de conocimiento de aspectos del pasado o de tipo administrativo. Por tanto, problemas de investigación y problemas de gestión.

- Valor del establecimiento y observación de principios éticos y valores inherentes a la profesión. La existencia de buenos decálogos éticos es sin duda alguna un indicador de la madurez de la disciplina.

1.2. Un currículo integrador de la arqueología

Es verdad que la arqueología ha cambiado mucho en las últimas décadas (Almagro Gorbea 2002) y sobre todo algunos cambios, como el crecimiento de la práctica profesional fuera de la academia y el estancamiento en la creación de puestos docentes en las universidades, han hecho que el perfil de

la comunidad arqueológica haya experimentado una fuerte transformación. A pesar de la carencia de datos, hoy en España el colectivo más amplio lo constituyen los arqueólogos en empresas y desde luego el colectivo universitario ya no tiene la hegemonía numérica que tenía hace tres o cuatro décadas. Desde el despegue de la arqueología de empresa a mediados de los años 1980, en paralelo con el crecimiento de arqueólogos en este colectivo fue creciendo también la idea de que los *curricula* universitarios tenía que ajustarse a esas necesidades del mercado y por tanto reorientar sus contenidos para satisfacer la demanda de arqueólogos en la empresa privada. Es cierto que las primeras promociones de arqueólogos de empresa tuvieron que realizar una importante tarea autodidacta y de aprendizaje sobre la marcha, en lo que se refiere a un montón de cuestiones que la universidad no tocaba para nada o casi nada: legislación, cultura de empresa, gestión de proyectos con tiempos muy cerrados y estrictos, redacción de informes en tiempos cortos, formas de búsqueda de trabajo entre los desarrolladores/empleadores y las administraciones autonómicas, que acababan de recibir por entonces las competencias plenas en arqueología.

Pero todo ello no justifica, en mi opinión, que los *curricula* se tengan que ajustar a las demandas del mercado (Sebastián 2006). Sigo pensando que los *curricula* necesitan cambios profundos, que entre otras cosas incorporen los temas señalados y muchos otros, pero la formación de los arqueólogos en la universidad y especialmente en el nivel de Grado debe orientarse a lograr una formación completa, integral de los conocimientos y destrezas fundamentales de la disciplina, que es una aunque con distintas vertientes de ejercicio. Pero no es menos cierto, que la universidad va por detrás de los cambios en la sociedad y por tanto, en general, los planes universitarios han mantenido el viejo modelo de la enseñanza libresca y orientada a la investigación y la formación de especialistas para la academia (Ruiz Zapatero 1998).

Hace treinta años en una clase de veinticinco estudiantes, tres o cuatro seguían los estudios de postgrado, hacían sus tesis doctorales y lograban puestos en la propia universidad, los museos o el CSIC. El resto se orientaba a trabajos no relacionados directamente con la arqueología. Y nadie cuestionaba la situación. Hoy en esa misma clase, uno o dos estudiantes consiguen becas y por tanto tendrán bastantes posibilidades de hacer su tesis pero

no lograrán ninguna plaza en la academia, al menos no a corto/medio plazo. En cambio más compañeros suyos se empeñarán en una orientación más práctica, en empresas y en las distintas administraciones y acabarán encontrando un empleo antes que los que se orientaron a la investigación. Esta es la realidad actual, más o menos matizada según las comunidades autónomas. Pero ello no implica que debamos formar arqueólogos para la empresa o el trabajo administrativo, con más empeño que formar investigadores (Bradley 2006).

Lo difícil, lo complejo y el reto actual es como diseñar un Grado que permita una formación arqueológica integral, esto es que permita después de esa formación básica en arqueología seguir una orientación empresarial, una museística, una administrativa y una investigadora, de forma que cualquiera de ellas sea posible con el añadido de una formación de postgrado, con entrenamiento y experiencia o con una formación no reglada, según la orientación elegida. Todos somos arqueólogos y todos tenemos que conocer y hablar el mismo lenguaje de la arqueología (Renfrew 2008). Si miramos a las sociedades más desarrolladas arqueológicamente habría que añadir, en el futuro, la posibilidad de ganarse la vida como *free-lancer*, moviéndose entre todos los sectores señalados, y desarrollando fórmulas imaginativas e innovadoras de hacer arqueología como sucede en el Reino Unido o los EE.UU. El caso de Paul Bahn, de mi misma generación, siempre me ha parecido envidiable y admirable. No me parece mala la opinión de Childs (2009: 38) cuando afirma, desde una perspectiva estadounidense, que todos los arqueólogos deberíamos saber como: diseñar un proyecto de investigación con su financiación y estrategia; articular los beneficios públicos de la arqueología, escribiendo y hablando bien; redactar artículos, informes, convenios y solicitudes de ayudas y becas; consultar con otros expertos para la buena marcha de los proyectos y cumplimiento de las leyes; colaborar con otros agentes e instituciones; interpretar los resultados de la investigación arqueológica para el público de forma accesible y rigurosa; y usar los SIG y los archivos y la documentación arqueológica para proyectos de planificación, tanto en proyectos de investigación como de gestión del patrimonio.

En resumen, el objetivo central de los currícula tiene que ser los estudiantes, la formación arqueológica integral de los estudiantes, como futuros arqueólogos. No pueden ser las disposiciones del

Gobierno, el Ministerio, las autoridades académicas o las agencias de evaluación (Cobb 2004). Paradójicamente, una queja recurrente de los licenciados es que se arruinan expectativas porque en las titulaciones no se explicita desde el principio cuales son las salidas profesionales (Aitchison 2006; Aitchison y Edwards 2008; Doelle 2009), lo que debe hacerse para cada una de ellas y, en definitiva, que tipos de empleo pueden alcanzar los graduados en arqueología (Jackson y Sinclair 2009: 29) y cuales son los rangos salariales (Wagers y Nicholson 2008). Lo cierto es que, aún con el handicap del “coste cero”, creo que las universidades hemos tenido bastante libertad para configurar los nuevos grados, dentro lógicamente de las limitaciones de cada centro y, por descontado, de los estrechos límites que impone la normativa del Ministerio con un particularismo a veces desesperante.

1.3. La estructura de los currícula

Es evidente que cada universidad ajustará sus grados a la formación y disponibilidad de su profesorado, resulta inevitable máxime teniendo en cuenta las dificultades para incorporar nuevos docentes, pero esto no significa que cada grado no tengo unas bases comunes. De lo que se trata es de identificar bien cuales son las materias fundamentales que no pueden faltar en la formación de los arqueólogos del futuro, en un país que estrena titulaciones específicas en Arqueología.

En primer lugar habría que acordar cuales son las materias imprescindibles que debería estar presentes en un Grado de Arqueología en el momento actual, teniendo en cuenta las “imposiciones” del Ministerio, las posibilidades del profesorado y el famoso “coste cero”. En los casos más desarrollados, como el británico (Aitchison 2008), se puede afirmar que no hay competencias centrales y esenciales para quien entra en 2009 a la profesión de arqueología, puesto que existe una gran variedad de trabajos arqueológicos y pocas actividades comunes (Aitchison y Edwards 2008: 96). Pero la situación nuestra se parece bastante a la del Reino Unido hace 15 ó 20 años, con una estructura de carrera profesional poco desarrollada, ausencia de formación específica, no explicitación de destrezas concretas para trabajos distintos y, además, poco valor concedido a la enseñanza y formación de la disciplina y, encima, pocos medios para ello.

Las materias presentes en un Grado de Arqueo-

logía deberían proporcionar: 1) un conocimiento de los fundamentos disciplinares, esto es la historia de la arqueología, la teoría arqueológica y los contextos sociopolíticos de su práctica, 2) un conocimiento académico de las sociedades del pasado, 3) un conjunto de destrezas y habilidades transferibles relacionadas con la investigación y con el trabajo independiente y 4) un elenco limitado pero básico de destrezas técnicas propiamente arqueológicas.

El conocimiento de los fundamentos de la disciplina es básico y exige conocer la historia de la formación de la arqueología, sus bases teóricas y las circunstancias en las que se hace arqueología en el presente. Esto ha sido tradicionalmente un déficit de la arqueología española, con muy escaso interés por su propia historia (p.e. no contamos todavía con un libro de conjunto), también sobre la teoría arqueológica, aunque en los planes de 1993 y la reforma del 2000 bastantes universidades incluyeron la materia y, por último, desgraciadamente todavía hay poca presencia de la Gestión del Patrimonio Arqueológico, Museografía o las formas de divulgación arqueológica.

Para el segundo aspecto, conocimiento de las sociedades del pasado, es obvio que la arqueología universitaria española es para lo que está mejor preparada, ya que la oferta de asignaturas por periodos de la Prehistoria y de épocas históricas ha sido lo habitual en nuestro modelo educativo. Al menos las grandes especialidades prehistóricas (Paleolítico y Mesolítico, Neolítico, y Edades del Cobre, Bronce y Hierro) y la arqueología clásica (griega y romana fundamentalmente pero no exclusivamente) están bien cubiertas, aunque no se puede decir lo mismo de la Arqueología Medieval con una injustificable escasa presencia en los planes de estudio (Izquierdo 2005). Peor todavía es la situación de la Arqueología Industrial o Arqueología Post-medieval, con casi nula presencia, al menos con plazas específicas. La cuestión delicada es que incluso estas asignaturas por periodos están muy centradas en los contextos regionales (muchas veces con explicitación en los propios títulos de las asignaturas) y sin negar la importancia de los ámbitos autonómicos resulta obvio que se precisa una contextualización más amplia para adquirir una buena formación. Kristiansen (2008:21) ha llamado la atención de los peligros de una enseñanza de la arqueología muy “doméstica” y la necesidad de marcos geográficos más amplios, señalando que al aceptar un armazón nacional estamos aceptando

una visión distorsionada del pasado. La solución pasa por una enseñanza más temática, interdisciplinar e internacional, que puede llegar incluso a romper los viejos compartimentos de arqueología prehistórica, clásica e histórica con soluciones ingeniosas y sugestivas (Taylor 2008). Para ello un primer paso es conocernos mejor, para empezar, los arqueólogos europeos (Aitchison 2008).

Además, cualquier grado de Arqueología que aspire a una formación integral deberá incorporar un conjunto de asignaturas que proporcionen a los futuros arqueólogos los conocimientos históricos necesarios para contextualizar debidamente la formación arqueológica. Y para esto último es necesario incluir lenguas como latín y griego, junto a epigrafía y numismática.

Más complejo resulta traducir en asignaturas todas aquellas destrezas y habilidades transferibles relacionadas con la investigación y el trabajo independiente. Pero resulta claro que la buena escritura académica y la capacidad de expresión oral tienen que formar parte de algunas asignaturas (Gumerman y Smiley 2009: 25) y es una habilidad fundamental en la arqueología de gestión (Doelle 2009: 30; Resnick *et. al.* 2009: 32). Por otro lado, conocimientos básicos de Geografía, Antropología Cultural y Física, Estadística e Informática son necesarios y aportan una visión más amplia de la disciplina, que capacita además para otros trabajos más o menos relacionados con la Arqueología. La formación en lo que se llama “Arqueología Científica” en la terminología anglosajona reclama todas las especialidades de la Arqueometría, para el análisis de paisajes, yacimientos o materiales arqueológicos. Y constituye, sin duda alguna la parte más deficiente de la enseñanza hasta ahora (García Heras 2003), que sólo será subsanable mediante la incorporación de docentes provenientes de estos campos en otras Facultades o centros y en el CSIC. Todas las cuestiones relacionadas con la gestión del patrimonio arqueológico, legislación, gestión de archivos, tratamiento y gestión de imágenes (Fromaget-Lanièpze 2009), etc... también entran dentro de esta categoría de destrezas y habilidades transferibles, que pueden permitir a los graduados en arqueología trabajar en ámbitos no-arqueológicos.

Por último, en el apartado de las destrezas específicamente arqueológicas (Smith 2009) habría que incluir todo el conjunto de conocimientos para desarrollar el trabajo de campo. Aquí deben estar los métodos de prospección y de excavación arqueoló-

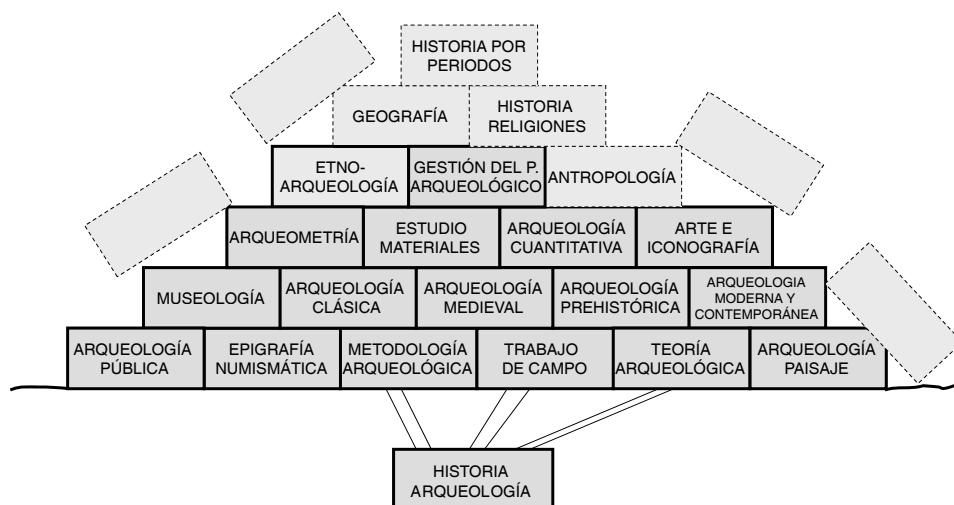


Figura 2.- La pirámide del nuevo currículo de arqueología: bloques necesarios y bloques complementarios.

gica (topografía, dibujo, fotografía y video) junto a los métodos de estudio de materiales arqueológicos (descripción, dibujo, construcción de tipologías, etc...), de las manifestaciones artísticas y de los paisajes en los que se insertan los yacimientos. Los conocimientos de edafología y geomorfología junto al posicionamiento de GPS y el manejo de SIGs se reputan como muy convenientes para la arqueología, especialmente la de gestión (Resnick *et al.* 2009). Y en este tema es donde se encuentra la mayor debilidad ya que las prácticas de campo deberían estar integradas en los *curricula*, de una forma importante y con tiempos de experiencia suficiente para un aprendizaje efectivo; hasta ahora la participación voluntaria de los estudiantes en proyectos de prospección y/o excavación ha sido la norma común. Lo mismo podríamos decir en el caso de estudio de materiales arqueológicos, a través de la participación voluntaria de estudiantes en los talleres y laboratorios arqueológicos con materiales de proyectos. La realidad es que el aprendizaje práctico está virtualmente excluido de los *curricula*. En el ámbito anglosajón, a pesar de partir de una situación mejor que la nuestra, la necesidad de situar la práctica arqueológica en el corazón de los nuevos *curricula* está siendo sistemáticamente reclamada en los últimos años (Aitchison 2004; ATF 2003; Brookes 2009; Croucher *et al.* 2008; Darvill 2009b; Everill 2007; Neusius 2009). El trabajo de campo tiene un papel crítico integrador y equilibrador y como ha dicho M. Carver “excavar buscando ideas puede ser una manera de evitar que la arqueología se deslice al otro mundo del empirismo indol-

gente tanto como que se evapore en la estratosfera política” (1989: 673). Aunque de otra naturaleza, la interpretación del registro arqueológico para el público es hoy una tarea compleja, difícil y con un cuerpo metodológico muy desarrollado (Jameson 2008) que debe formar parte de las destrezas específicamente arqueológicas.

Pero la recolocación de las habilidades y destrezas prácticas propias de la arqueología en el currículo no significa que la educación universitaria se reduzca simplemente a aprender una serie de destrezas técnicas (Yu *et al.* 2006), debe servir para desarrollar al estudiante como persona, como investigador, como comunicador, no sólo como técnico hábil en el trabajo de campo (Parham y Palma 2008: 66). Las destrezas arqueológicas deben estar incluidas en el currículo pero no pueden constituir la razón esencial del mismo porque el mercado no debe dictar lo que es la formación integral de un ar-

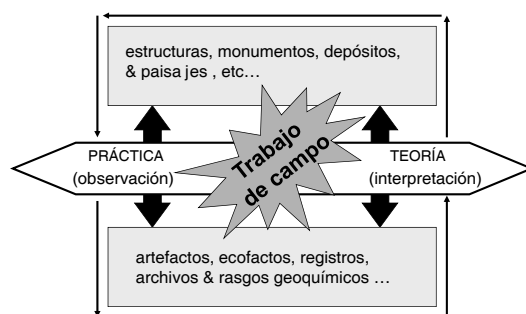


Figura 3.- El trabajo de campo como articulador continuo de teoría y práctica en la enseñanza de la arqueología (según Darvill 2009b).

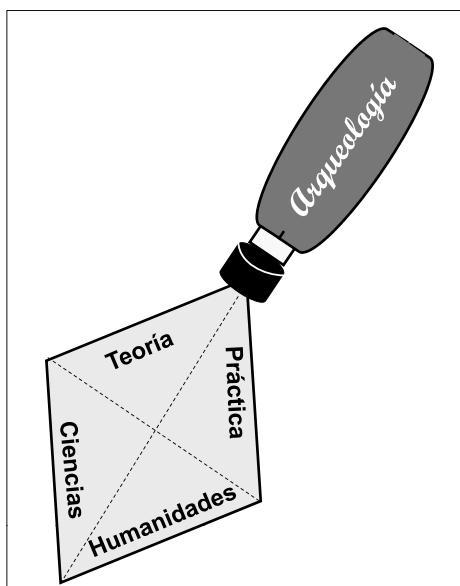


Figura 4.- El paletín como metáfora gráfica de los componentes de la arqueología contemporánea.

queólogo. Mantener la balanza entre los cuatro componentes básicos del currículo señalados constituye, en mi opinión, un factor clave para el éxito de cualquier Grado de Arqueología.

La Arqueología hoy día es una disciplina que requiere una formación en Humanidades, en Ciencias, en cuestiones teóricas y en una dimensión muy práctica. Si asumimos esto, podemos, metafóricamente, imaginar un buen currículo como un paletín de hoja romboidal en el que cada uno de los

cuatro sectores está equilibradamente representado (lo que no significa que cada uno de esos componentes tenga que tener una presencia simétrica en los *currícula*). La desequilibrada presencia de cada parte se traduciría en “paletines mellados”, *currícula* sesgados, en los cuales alguno de esos componentes está infravalorado o ausente. Lamentablemente, me temo que, en la realidad, bastantes licenciaturas de Historia de nuestras universidades ofrecerían “paletines mellados” por varios lados (Fig. 5). El plan de estudios ideal será aquel que pueda combinar de forma armónica y equilibrada los contenidos humanísticos, los científicos, los teóricos y los prácticos. Ese será el paletín arqueológico bien afilado por los cuatro lados (Fig. 4).

1.4. La enseñanza de postgrado

Con el modelo de Bolonia el postgrado está compuesto por los estudios de Master (1 ó 2 años) y el Doctorado. Con la irrupción de los nuevos grados de Arqueología se abre la puerta a la implantación de másteres que, necesariamente, deben constituir estudios de especialización para formarse en campos concretos. Es posible que al principio estos másteres sean pocos busquen especializaciones muy generales como Arqueología Prehistórica, Arqueología Clásica u otras como Arqueología y Patrimonio o Arqueología y Territorio, por citar sólo algunos casos. La novedad es que muchos graduados buscarán en los másteres una especialización que les acerque con mejor formación al mercado

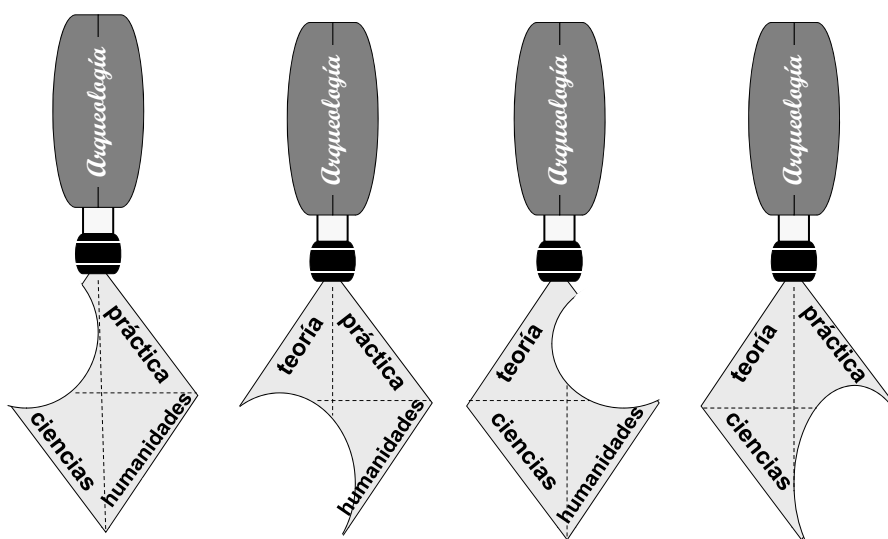


Figura 5.- Los “paletines mellados” mostrando los sesgos en la composición temática de los *currícula* de arqueología.

laboral, sin otras pretensiones académicas. Pero también llegarán graduados de otras especialidades que buscarán complementar su formación, lo que obligará a gestionar másteres con graduados bastante heterogéneos. La oferta de másteres será fundamental para que las universidades atraigan estudiantes de fuera (Sandneiss y Delcourt 2009: 28). Una fuerte demanda, previsiblemente, estará en el campo de la gestión del patrimonio arqueológico, nuestro equivalente al CRM (*Cultural Resource Management*) de los anglosajones. Pero al mismo tiempo un master será también la puerta obligada para acceder a la etapa de investigación y poder realizar su tesis doctoral, si es que pretende seguir una carrera investigadora. También será una alternativa para cambiar a áreas más especializadas y/o novedosas de la arqueología. De manera que los másteres podrán servir para diferentes fines, como ya sucede en el Reino Unido. El referente, una vez más, creo que inevitablemente será el británico por su larga tradición y potente oferta, p.e. en 2006 había más de 170 másteres diferentes de arqueología impartidos en unas 30 universidades (Collis 2008: 962), y las instituciones más fuertes ofertaban más de 10 ó 12 másteres. Es muy posible que la demanda de másteres sea relativamente importante por la novedad que suponen y la posibilidad de especialización que ofrecerán, porque muchos estudiantes pensarán que es mejor para su futuro contar con una titulación superior a la de simple graduado y porque las administraciones autonómicas tenderán a valorar la posesión de másteres especializados para la concesión de proyectos y concursos. Desde la perspectiva de los estudiantes los mejores centros serán aquellos que logren puntuar más alto en tres indicadores de los másteres: intensidad, o el grado de ajuste temporal para la formación impartida; diversidad, la posibilidad de cubrir el mayor número de áreas de especialización y, por último, flexibilidad, es decir un buen nivel de exigencia acompañado de la mejor atención personalizada (Doelle 2009: 29).

En nuestro país creo que el mayor problema va a ser la visión estrecha y rígida que muchas autoridades universitarias tienen, en el sentido de que les asusta reconocer muchos másteres temiendo que sean un fracaso y no logren suficientes alumnos. En mi opinión hace falta adoptar un planteamiento más flexible: las plantillas de nuestros departamentos son, en buena medida, de funcionarios a los que se les puede exigir una docencia determinada, los

másteres pueden compartir módulos de asignaturas comunes y marcar su especificidad a través de un número relativamente corto de asignaturas especializadas y por ello no debe asustar que haya pocos estudiantes, mejor será sumar 20 ó 25 estudiantes en dos o tres másteres que quedarse sólo con 10 en uno. Y necesariamente habrá que asumir que los másteres son enseñanza especializada de postgrado que, en muchas especialidades como la arqueología, no podrán contar con cifras muy altas de estudiantes. Además necesitaremos un “periodo de experimentación” para instalar los másteres, hacer publicidad y, sobre todo, habrá que esperar todavía unos años para que los nuevos graduados empiecen a llegar a este nivel educativo. Pero, sin duda, los másteres serán una de las mejores maneras de lograr habilidades y destrezas arqueológicas de una forma rápida y ... evitar reinventar la rueda (Doelle 2009: 30).

No ha definido el Ministerio los contornos del Doctorado, más allá de que lo normal será llegar con un año de master. Pero la posibilidad de que se organicen Escuelas de Doctorado es algo de lo que ya se está hablando, y contamos con algunas experiencias internacionales útiles (Stevens et al. 2006). Y, sobre todo, deberíamos tener muy claro lo que se precisa para un doctorado: graduados con una clara idea de la tesis que quieren desarrollar, el mayor tiempo posible para dedicarse exclusivamente a ello y buenos directores que ayuden y orienten con eficacia. El número de tesis en arqueología - aunque es casi imposible obtener datos estadísticos - en la última década ha ido cayendo, incluso por debajo del descenso global de entrada en la universidad. La dificultad de lograr salidas profesionales con una tesis ha hecho, sin duda, que muchos se retraigan de iniciar siquiera la aventura de la tesis doctoral. Pese a todo, desde la perspectiva de un departamento universitario la lectura del mayor número de tesis posible debe constituir uno de sus objetivos centrales. Muchas universidades europeas, y algunas españolas, premian la lectura de una tesis con financiación extra para ese departamento.

2. Las tareas pendientes de la enseñanza universitaria de la arqueología

Primero comenzaré por las tareas generales de enseñanza que afectan a la universidad española. La incorporación del sistema universitario español

al EEES debería suponer, por encima de todo, una serie de cambios para lograr que la enseñanza de la universidad española mejore sustancialmente. Para ello creo que hay dos cuestiones fundamentales: por un lado, el establecimiento explícito de objetivos y estándares en cada grado y máster, el famoso *benchmarking* anglosajón (“copiar al mejor”) (Nicholls 2007), y por otro lado, el empleo de sistemas de evaluación de eficacia y logro de esos objetivos, esto es el sistema de “*peer review*” o “evaluación por iguales” de la docencia. Los dos procedimientos han sido hasta ahora ajenos a la vida universitaria española y, sin embargo, resultan absolutamente necesarios si de verdad queremos establecer mejoras de la calidad docente, estímulos para los profesores y un sistema sanamente competitivo en el que los mejores y los que más se esfuercen encuentren premio a su trabajo.

La explicitación de objetivos y estándares en los títulos constituye la única manera de establecer un patrón por el que luego juzgar los resultados reales de las acciones educativas. Los ejemplos de las universidades británicas (Darwill 2009a; Harding y Johnson 2002; QAA 2007) y de las australianas (Beck y Balme 2005; Clarke 2008) son los mejores y un buen punto de referencia. Lo que hace el *benchmark* es, simplemente, definir el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y capacidades que se esperan de un título de arqueología, lo que sirve además para esbozar potenciales áreas de empleo, comparar títulos y ofrecer información útil para las universidades y los futuros estudiantes. El interés por los últimos lleva a producir guías para estudiar arqueología muy bien elaboradas (VV. AA. 2009a).

La otra herramienta es la evaluación por iguales de los títulos, la *peer review* de la enseñanza. Resulta paradójico que mientras el sistema de evaluación por pares está plenamente aceptado como mecanismo para aumentar la calidad de una revista de investigación, en el campo de la enseñanza las puertas de las clases siguen “cerradas”. Es decir apenas hay alguna valoración del contenido y valor de la acción docente; es más creo que la mera idea de introducir un sistema de evaluación por pares - con colegas observando como se imparten las clases - resultaría odiosa para muchos profesores. Con todo, las experiencias de la universidad británica y la australiana en el área de arqueología resultan muy estimulantes (Harris et al. 2008) y creo que servirían para cubrir tres objetivos principales: pri-

mero, ofrecer ayuda real a muchos profesores en la tarea cotidiana de la enseñanza, segundo, estimular la buena docencia al reconocer y premiar las habilidades y logros de la enseñanza, y tercero, ayudar al desarrollo de carreras académicas de forma individualizada.

El desarrollo inteligente de estas herramientas puede ayudar mucho en el futuro de la enseñanza de la arqueología, sobre todo porque puede servir como muro de contención de mucha mala “psicopedagogía” que nos inunda, hace ya años, desde todas las instancias universitarias. Al igual que sería bueno la realización de jornadas, al estilo anglosajón, donde buenos profesores con dilatada experiencia proporcionan claves sabias de la enseñanza de la disciplina; aquí de momento estamos con el uso del power-point y demás TIC. Enseñar arqueología es una tarea tan apasionante como el trabajo de campo, lo que necesitamos es una mayor valoración de la docencia desde la propia universidad y algunos medios para estimular, mejorar y enseñar con más preparación y entusiasmo.

Por otra parte, es preciso recordar que existen muchas tareas incluidas dentro del paraguas de la enseñanza que, desde luego, van más allá de la impartición de clases en las aulas. Por ejemplo, formas de ejercer bien las tutorías o conocer las buenas prácticas en la orientación de trabajos de investigación (Jameson 2006; Jameson y Gray 2006; Wisker 2005), la creación de materiales docentes, especialmente on-line, como el interesante paquete estadounidense MATRIX (2003), los talleres de escritura arqueológica (Kintigh 2005) o el adiestramiento de los estudiantes en la realización de posters para congresos y reuniones (Stevens 2009), por sólo citar algunos aspectos de las ricas y variadas posibilidades que ofrece la enseñanza de la arqueología.

La atracción de la arqueología es tal que algunas universidades anglosajonas están creando cursos para que puedan ser seguidos también por personas con desventajas físicas, psíquicas o sensoriales. Por supuesto incluyendo también los trabajos de campo. Es lo que se está llamando una arqueología más “inclusiva y accesible” (<http://www.britarch.ac.uk/accessible/>). Pero también en ese sentido cabe considerar una arqueología que considere la inclusión de colectivos excluidos por agendas políticas actuales en países en conflicto (Al-Houdalieh 2009; Greenberg 2009; Shay 2008).

3. A modo de reflexión final

Es verdad que la práctica arqueológica contemporánea exige conocer cuestiones de legislación, nuevas metodologías de trabajo de campo y sistemas de documentación y maneras de trabajar en difusión y divulgación arqueológica que nunca han sido enseñadas; por otro lado los métodos de conservación de colecciones arqueológicas y de estructuras y yacimientos arqueológicos son cada vez más sofisticados y exigen subespecialidades propias. Todo eso es cierto, pero al mismo tiempo creo que es importante defender la unicidad de la arqueología como disciplina por más que presente múltiples facetas y prácticas laborales. Es importante no fragmentar más la disciplina (Gillespie 2004). Esto es lo que persiguen los nuevos Grados de Arqueología: una formación básica que se extienda a las cuestiones señaladas, al menos de forma introductoria y unitaria. En el futuro los Masteres en Arqueología deberán ir abordando la enseñanza formal de especializaciones que la Arqueología del s. XXI ya ha desarrollado. Y sin duda alguna, la necesidad de una Formación Profesional Continua (Aitchison y White 2008) inspirará la creación y mantenimiento de esos Masteres. Sólo así, mejorando continuamente la formación de los profesionales de la Arqueología entre todos, es como nues-

tra disciplina tendrá posibilidades de seguir siendo creativa y crítica y, por tanto, relevante para las sociedades de nuestro siglo.

Es bueno recordar siempre, como ha dicho recientemente Colin Renfrew, que la principal tarea en arqueología es intentar ver cuales son las preguntas interesantes y parte de eso es comprender cual es el armazón teórico para cada argumento (Harding 2008: 169). Y yo añado, parte de eso - y muy importante - también es ver cuales son las preguntas importantes y los argumentos relevantes para la mejor enseñanza y formación en la arqueología actual y la del inmediato futuro. Como arqueólogos y docentes tenemos la obligación de atraer a los mejores estudiantes para que sean arqueólogos, aunque la profesión no sea tan “glamurosa” como pueden reflejar los estereotipos (Fagan 2006).

Por último, es importante recordar que la enseñanza de la arqueología en la universidad no se puede disociar del modelo de universidad y que desde una perspectiva progresista que defienda la universidad pública exige, en lo que a la enseñanza se refiere, reflexionar sobre el significado de la docencia universitaria y de los recursos pedagógicos necesarios, haciéndolo junto a los estudiantes y con el objetivo de conseguir una enseñanza de calidad (Estévez 2009: 98-99).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AITCHISON, K.; EDWARDS, R. (2003): *Archaeology Labour Market Intelligence: Profiling the Profession 2002/03*. Bradford, Cultural Heritage National Training Organisation and the Institute of Field Archaeologists.
- AITCHISON, K. (2004): Supply, demand and a failure of understanding: addressing the culture clash between archaeologist's expectations for training and employment in “academia” versus “practice”. *World Archaeology*, 36 (2): 203-219.
- AITCHISON, K. (2006): What is the Value of an Archaeology Degree? *Papers from the Institute of Archaeology*, 17: 4-12.
- AITCHISON, K. (2008a): *Discovering the Archaeologists of Europe: Transnational Report*. <http://www.discovering-archaeologists.eu>. (Acceso 25-09-09).
- AITCHISON, K. (2009): Archaeology is changing ... forever. *British Archaeology* 107, July-August.
- AITCHISON, K.; WHITE, R. (2008): Continuing professional development: a brave new direction for IFA. *The Archaeologist*, 67, 5.
- AITCHISON, K.; EDWARDS, R. (2008): *Archaeology Labour Market Intelligence: Profiling the Profession 2007-08*. Reading, IFA. http://www.archaeologists.net/modules/icontent/inPages/docs/lmi%200708/Archaeology_LMI_report_colour.pdf. (Acceso 27-09-09).
- ATF (Archaeology Training Forum) (2003): *The Future of Archaeological Training and Career Development*. London: ATF. http://www.britarch.ac.uk/training/ATF_future_of_training.pdf (Acceso 30-09-09).
- ALMAGRO GORBEA, M. (2002): La arqueología española en el siglo XX. *Memoria académica del siglo XX* (V. Palacio, ed.), Madrid: 77-95.
- AL-HOUDALIEH, S.H.A. (2009): Archaeology Programs at the Palestinian Universities: Reality and Challenges. *Archaeologies*, 5: 161-183.

- BECK, W.; BALME, J. (2005): Benchmarking for archaeology Honours degrees in Australian universities. *Australian Archaeology*, 61: 32-40.
- BECK, W.; CLARKE, C. (2009): Archaeology Teaching and Learning in Australia 2003-2008: Perspectives from the Academy. *Research in Archaeological Education Journal*, 1 (1). http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current_issue. (Acceso 28-09-09).
- BENDER, S.J.; SMITH, G.S. (eds). (2000): *Teaching Archaeology in the Twenty-First Century*. Washington, DC, Society for American Archaeology.
- BRADLEY, R. (2006): Bridging the two cultures - Commercial archaeology and the study of prehistoric Britain. *Antiquaries Journal*, 86:1-13.
- BROOKES, S. (2009): Archaeology in the field: Enhancing the role of fieldwork training and teaching. *Research in Archaeological Education Journal*, 1 (1). http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current_issue. (Acceso 02-10-09).
- BURKE, H.; SMITH, C. (2007): *Archaeology to Delight and Instruct: active learning in the university classroom*. Walnut Creek, Left Coast Press.
- CAPELLA, J.-R. (2009): La crisis universitaria y Bolonia. *El Viejo Topo*, 252: 8-15.
- CARVER, M. (1989): Digging for ideas. *Antiquity*, 63: 66-74.
- CLARK, G.A. (2004): Status, context, and history in American academic archaeology. *The SAA Archaeological Record*, 4 (2): 9-12.
- CLARKE, C. (2008): By degrees. Benchmarking archaeology degrees in Australian universities. http://www.australianarchaeologicalassociation.com.au/files/by_degrees. (Acceso 11-09-09).
- CASSON, A.; FREY, C. (2005): An exploration of courseware effectiveness. *The SAA Archaeological Record*, January 2005: 24-26.
- COBB, H. (ed.) (2004): *Creating tomorrow's archaeologists: who sets the agenda?* Higher Education Academy, Liverpool: 1-34.
- COLLEY, S. (2004): University-based archaeology teaching and learning and professionalism in Australia. *World Archaeology*, 36 (2): 189-202.
- COLLEY, S.; ULM, S. (2005): Introduction to Special Volume. Teaching, Learning and Australian archaeology. *Australian Archaeology*, 61 (1): 7-10.
- COLLIS, J. (2003): *University Education in Archaeology in Britain: An overview*. www.bib.uab.es/pub/arqueologia/. (Acceso 12-10-09).
- COLLIS, J. (2008): Careers in Archaeology. *Encyclopedia of Archaeology* (D.M. Pearsall, ed.), Elsevier-Academic Press, Amsterdam: 958-966.
- CROUCHER, K.; COBB, H.; BRENNAN, A. (2008): *Investigating the role of fieldwork in teaching and learning archaeology*. www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/fieldwork. (Acceso 30-09-2009).
- CHILDS, S.T. (2009): Commentary. *The SAA Archaeological Record*, January 2009: 37-39.
- DARWILL, T. (2008): Teaching archaeology: changing patterns in UK Higher Education. *The Archaeologist*, 67, spring 2008. <http://www.archaeologists.net/modules/icontent/inPages/docs/ta/ta67.pdf>. (Acceso 3-10-09).
- DARVILL, T. (2009a): UK archaeology benchmark updated. *Research in Archaeological Education Journal*, 1 (1). http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current_issue. (Acceso 5-10-09).
- DARVILL, T. (2009b): Linking fieldwork, theory, and knowledge in teaching prehistoric archaeology. *Research in Archaeological Education Journal*, 1 (2). http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current_issue. (Acceso 4-10-09).
- DIRECCIÓN (2004): Cap a un ensenyament homogeni dels estudis d'arqueologia en el marc de la Unió Europea. *Revista d'Arqueologia de Ponent*, 14: 299 ss.
- DEMOULE, J.-P. (2002): L'archéologie en France: son organisation, ses métiers, ses filières. *Guide des Méthodes de l'Archéologie* (J.-P. Demoule, F. Giligny, A. Lehöerff y A. Schnapp), Editions La Découverte, Paris: 249-268.
- DOELLE, W.H. (2009): Commentary. Will this degree get me a job with your firm? *The SAA Archaeological Record*, 2009 (1): 29-30.
- DOWSON, T.A. (ed.) (2004): Dossier: Archaeological Pedagogies. *World Archaeology* 36(2).
- ESTÉVEZ, J.A. (2009): La evaluación universitaria: ¿toyotismo en la universidad? *Mientras tanto*, 110-111: 87-100.
- FAGAN, B. (2006): So you want to be an archaeologist? It may not be as glamorous as you think. *Archaeology*, mayo-junio: 59-64.
- FROMGEOT-LANIÉPCE, V. (2009): L'utilisation et la gestion des images numérisées en archéologie. *Les Nouvelles de l'archéologie*, 116: 45-51.
- GARCÍA HERAS, M. (2003): Malos tiempos para la lírica: ¿hay todavía futuro para la arqueología científica en la universidad española? *Complutum*, 14: 7-18.

- GILLESPIE, S.D. (2004): Training the next generation of academic archaeologists. The impact of disciplinary fragmentation on students. *The SAA Archaeological Record*, 4 (2): 13-17.
- GREENBERG, R. (2009): Towards an Inclusive Archaeology in Jerusalem: The Case of Silwan/The City of David. *Public Archaeology*, 8 (1): 35-50.
- GUMERMAN IV, G.; SMILEY, F.E. (2009): Commentary. *The SAA Archaeological Record*, 2009 (1): 24-26.
- HAMILAKIS, Y. (2004): Archaeology and the Politics of Pedagogy. *World Archaeology*, 36 (2): 287-309.
- HARDING, A. (2008): A conversation with Colin Renfrew (Professor Lord Renfrew of Kaimsthorn). *European Journal of Archaeology*, 11 (2-3): 143-170.
- HARDING, A.; JOHNSON, M. (2002): Archaeology and "QAA subject review": what did we learn? *Antiquity*, 76: 967-74.
- HARRIS, K.-L.; FARRELL, K.; BELL, U.; DEVLIN, M.; JAMES, R. (2008): *Peer Review of Teaching in Australian Higher Education. A Handbook to support institutions in developing and embedding effective policies and practices*. <http://www.altc.edu.au>. (Acceso: 29-09-09).
- HIRST, K. (2008): Archaeology Today. *Encyclopedia of Archaeology* (D.M. Pearsall, ed.), Amsterdam, Elsevier-Academic Press: 478-489.
- IZQUIERDO, R. (2005): La arqueología medieval en un grado de arqueología. *Complutum*, 16: 221-230.
- JACKSON, V.; SINCLAIR, A. (2009): *Archaeology Graduates of the Millennium. A Survey of the Career Histories of Graduates*. http://www.heacademy.ac.uk/assets/hca/documents/archaeology/Archaeology_Graduates_of_the_Millennium.
- JAMESON, S. (2006): The Supervision of Undergraduate Research Students: Expectations of Student and Supervisor. *Practice and Evidence of Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 1 (1): 37-59.
- JAMESON, S. (2008): *The Heritage Reader; a compendium of articles on past and present international trends in cultural heritage management*. Londres-Nueva York, Routledge.
- JAMESON, S.; GRAY, C. (2006): The Supervisión of Undergraduate Research Students: Expectations of Student and Supervisor. *Practice and Evidence of Scholarship and Learning in Higher Education*, 1 (1): 37-59.
- KINTIGH, K.W. (2005): Writing archaeology. Analyses and archaeological argumentation. *The SAA Archaeological Record*, September 2005: 33-35.
- KRISTIANSEN, K. (2008): Do we need the "archaeology of Europe"? *Archaeological Dialogues*, 15 (1): 5-25.
- KRISTIANSEN, K. (2009): The discipline of archaeology. *The Oxford Handbook of Archaeology* (B. Cunliffe, Ch. Gosden y R.A. Joyce, eds.), Oxford, Oxford University Press: 3-46.
- LADRÓN DE GUEVARA, S. (2007): The Teaching of Archaeology in Mexico. *The SAA Archaeological Record*, 2007 (5): 26-28.
- LEHÖRF, A. (2009): L'enseignement de l'archéologie en licence dans les universités françaises. *Les Nouvelles de l'archéologie*, 115: 57-64.
- MARQUET, J.-C.; PATHY-BARKER, C. ET AL. (eds.) (2006): *Archaeology and Education: from primary school to university*. Oxford, Archaeopress.
- MATRIX (2003): Making Archaeology Teaching relevant in the XXI Century. <http://www.indiana.edu/~arch/saa/matrix/homepage.html> (Acceso 5-XII-08).
- MILLS, B. (2006): A diversity of curricula for archaeology graduate programs. *The SAA Archaeological Record*, november 2006: 25-26 y 31.
- NEUSIUS, S.W. (2009): Changing the Curriculum. Preparing archaeologists for Careers in Applied Archaeology. *The SAA Archaeological Record*, 2009 (1): 18-22.
- NEUSTUPNY, E. (2005): Vysokoskolská archeologie. *Archeologické rozhledy*, LVII, 2005: 381-389.
- NICHOLLS, M.G. (2007): The development of a benchmarking methodology to assist in managing the enhancement of university research quality. *Higher Education Quarterly*, 61 (4): 539-562.
- PARHAM, D.; PALMA, P. (2008): Training and Maritime Archaeology in a University Context. *Journal of Maritime Archaeology*, 3: 59-68.
- PYBURN, K.A. (2005): Past Pedagogy. *Archaeologies*, 1 (2): 1-6.
- QAA (Quality Assurance Agency for Higher Education) (2007): *Subject Benchmark Statements: Archaeology*. <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/statements/Archaeology.asp#p4> (Acceso 13-10-09).
- QUEROL, M^aA. (1997): La arqueología en las universidades españolas. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 22: 15-18.
- QUEROL, M^aA. (2001): La formación arqueológica universitaria: Un futuro por el que luchar. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 37: 32-34.
- RAINBIRD, P.; HAMILAKIS, Y. (eds.) (2001): *Interrogating pedagogies: archaeology in Higher Education*. Oxford, B.A.R. Int. Ser. 948.

- RANSLEY, J. (2008): Time for a Little Pedagogical Reflection? *Journal of Maritime Archaeology*, 3: 53-58.
- RENFREW, C. (2008): Foreword. *Encyclopedia of Archaeology* (D.M. Pearsall, ed.), Amsterdam, Elsevier-Academic Press.
- RESNICK, B.; BERKIN, J.; TROCKI, P. (2009): Commentary. *The SAA Archaeological Record*, January, 2009: 31-33.
- RUIZ ZAPATERO, G. (1998): Enseñando Arqueología ... ¿Hay algo que decir? *Arqueoweb*, 0, 1998. <http://www.ucm.es/info/arqueoweb>. (Acceso 9-08-09).
- RUIZ ZAPATERO, G. (2005): ¿Por qué necesitamos una titulación de arqueología en el siglo XXI? *Complutum*, 16: 255-270.
- RUIZ ZAPATERO, G. (en prensa): Cómo nace un nuevo título universitario: el Grado de Arqueología. *La Gestión del Patrimonio Cultural* (M^aA. Querol), Editorial Akal, Madrid.
- RUIZ DE ARBULO, J. (1998): El patrimonio arqueológico y la enseñanza universitaria. *VIII Cursos sobre el Patrimonio Histórico* (Reinosa 1997), (J.M. Iglesias, ed.), Universidad de Cantabria, Santander: 85-98.
- SANDWEISS, D.; DELCOURT, S. (2009): Commentary. The M.A. in Applied Archaeology and Current Trends in Graduate Education. *The SAA Archaeological Record*, 2009 (1): 27-28.
- SEBASTIÁN, L. (2006): Building a graduate curriculum for CRM archaeology. *The SAA Archaeological Record*, November 2006: 29 y 35.
- SHAY, T. (2008): An Ethnography of Teaching Archaeology. *Archaeologies: Journal of the World Archaeological Congress*, 4 (2): 328-343.
- SMITH, G.S. (2009): Teaching and Learning Archaeology: Skills, Knowledge and Abilities for the Twenty-first Century. *Research in Archaeological Education Journal*, 1 (1). http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current_issue. (Acceso 12-09-09).
- SOMMER, U. (2002): The teaching of archaeology in West Germany. *Archaeology, Ideology and Society. The German Experience* (H. Härke, ed.), Frankfurt am Main, Peter Lang: 205-243.
- STEVENS, F. (2009): Articulating the bridge between theory and practice: a consideration of posters as genres of successful assessment in European Prehistory. *Research in Archaeological Education Journal*, 1 (2). http://www.heacademy.ac.uk/hca/archaeology/RAEJournal/current_issue. (Acceso 21-10-09).
- STEVENS, F.; ROESDAHL, E.; WEBSTER, L.; VANDKILDE, H.; JENSEN, B. (2006): Danish PhD School in Archaeology: Making Connections with the British Museum and the UCL Institute of Archaeology. *Papers from the Institute of Archaeology*, 17: 36-46.
- TAYLOR, T. (2008): Prehistory vs. Archaeology: Terms of Engagement. *Journal of World Prehistory*, 21: 1-18.
- ULM, S.; NICHOLS, S.Y.; DALLEY, C. (2005): Mapping the shape of contemporary Australian archaeology: implications for archaeology teaching and learning. *Australian Archaeology*, 61: 11-23.
- UPHAM, S. (2004): Hanging out. The status and position of archaeology in American universities. *The SAA Archaeological Record*, 4 (2): 6-8.
- VV.AA. (2004a): Dossier: "The status of academic archaeology". *The SAA Archaeological Record*, 4 (2): 6-37.
- VV.AA. (2004b): Dossier: "Archaeological Pedagogies". *World Archaeology*, 36 (2).
- VV.AA. (2005): Dossier: "Enseñar arqueología en el siglo XXI". *Complutum*, 16: 211-272.
- VV.AA. (2009a): Study archaeology. A complete guide to studying archaeology in the UK. *Current Archaeology*, 235, October 2009: 42-62.
- VV.AA. (2009b): Seminario Internacional «Aprendiendo Arqueología». *X Curso Internacional de Arqueología en Baelo Claudia*, Universidad de Cádiz/Junta de Andalucía, septiembre de 2009.
- WAGERS, S.J.; NICHOLSON, CH. (2008): What are archaeological field technicians paid? *The SAA Archaeological Record*, march, 2008: 36-39.
- WISKER, G. (2005): *The good supervisor: Supervising postgraduate and undergraduate research for doctoral theses and dissertations*. Hampshire, England, Palgrave MacMillan.
- YU, P.-L.; MILLS, B.; NEUZIL, A. (2006): Committee on curriculum: What skills do I need to get and keep a job in archaeology? *The SAA Archaeological Record*, may 2006: 9-13.
- ZEDER, M.A. (1997): *The American Archaeologist: A Profile*. Nueva York, AltaMira Press.

Una arqueología profesional y tecnificada también puede ser hermenéutica y crítica

A professional and technical archaeology may be too hermeneutic and critical

Víctor M. FERNÁNDEZ MARTÍNEZ

Departamento de Prehistoria. Universidad Complutense. Profesor Aranguren s/n, E-28040 Madrid
victormf@ghis.ucm.es

El elaborado trabajo del Dr. Ruiz Zapatero al que intentan contestar estas líneas nos presenta un panorama muy preciso de la situación actual de la arqueología desde el punto de vista de su enseñanza universitaria: como la mayoría de los textos, contiene elementos descriptivos (lo que hay) y prescriptivos (lo que debería haber). Los primeros hunden sus raíces en nuestro pasado, y como cualquier conocedor de nuestra historia sabe, el desarrollo temporal de la arqueología es un camino que conduce del amateurismo a la profesionalización. Es una ruta muy larga y su fin no parece estar todavía a la vista. Al contrario que las dos disciplinas que nos son más próximas, la historia y la antropología, la nuestra sigue contando con elementos de gusto popular y una masa de “aficionados” a nuestro alrededor que lejos de ponernos contentos más bien nos preocupa. Como se ha señalado, la arqueología empezó siendo un pasatiempo de la aristocracia, a la que le gustaba coleccionar objetos antiguos valiosos, que solo cuando la burguesía le arrebató el poder político apoyándose ideológicamente en los sentimientos nacionalistas de la Europa del siglo XIX se empezó a convertir en un asunto “serio”. Pero todavía existen muchos elementos de la etapa anticuarista en nuestra conciencia colectiva, e incluso el nombre de “anticuario” se utiliza esporádicamente para designarnos.

Como se ve en el texto de Ruiz Zapatero, es del área anglosajona desde dónde vienen hoy todos los “adelantos” que consideramos necesario introducir entre nosotros. La razón de esta hegemonía quizás no esté tanto en que allí se trabaje más el tema co-

mo en que el idioma inglés se ha convertido en lengua franca de la ciencia y todo lo que no se exprese en esa confusa jerga nórdico-latina queda sepultado en el olvido. Todos conocemos el caso de Mendel, que formuló sus famosas leyes genéticas, sin las que todo el edificio teórico de la evolución no tiene sentido, en idioma alemán y por tan tonto detalle la biología moderna sufrió un retraso de casi medio siglo.

Pero la supremacía del inglés no es una simple cuestión lingüística: su expansión está hoy ligada al triunfo absoluto del capitalismo y la consiguiente implantación de una forma de vida y unas concepciones del mundo acordes. Ellas son sin duda el individualismo, la mercantilización de las relaciones sociales, el ocultamiento de la historia, etc., pero también un aspecto que afecta en mucho a la cuestión que aquí tratamos: la tecnificación de la realidad. Todo empieza a medirse en términos de eficacia, de aprovechamiento máximo de los recursos, de aplicación generalizada de los avances científicos...

De aquí que en el trabajo que comentamos se insista tanto en formar a los arqueólogos para que puedan realizar unas tareas concretas de la mejor forma posible, es decir, para que se conviertan en “especialistas”. Vivimos en la época de los especialistas, desde el electricista al economista, y los arqueólogos no íbamos a ser menos. En nuestro campo esto lo vemos claramente cuando tratamos con nuestros compañeros científicos: el arqueobotánico sabe de plantas, el arqueozoólogo sabe de huesos, y no se les puede preguntar por otra cosa, pues en

ese absurdo de renunciar a opinar sobre todo lo demás radica su gran mérito, ése que nosotros enviábamos en secreto.

Personalmente considero el acercamiento a las ciencias físico-naturales y la interdisciplinariedad actuales de la arqueología como el mayor avance ocurrido a lo largo de su historia. No obstante, no me gusta que el prestigio de las ciencias duras acabe imponiendo entre los arqueólogos esa visión exclusivamente positivista de la realidad del pasado, y que nosotros también aspiremos a saber únicamente de raederas musterienses o formas de *Terra Sigillata*. Porque la cosa tiene su atractivo: si eres el mejor en un determinado tema, el triunfo está asegurado: conferencias, invitaciones, citas en las publicaciones, etc. Por otro lado, el mucho tiempo que necesitamos para describir nuestros hallazgos —y que provoca que tantas investigaciones se queden sencillamente sin publicar— hace que tantas veces una vez culminado ese trabajo, listados y dibujados los objetos y las estructuras, colocadas acertadamente en el tiempo cronológico lineal y comparadas con las de otros lugares semejantes, suspiremos aliviados y demos por cumplida nuestra misión mientras nos limpiamos el sudor de la frente.

Pero también es algo claro que los arqueólogos somos una parte del tronco que se dedica a *interpretar* el pasado, cuyo conjunto lo constituyen las disciplinas históricas, y que entender los múltiples aspectos de las sociedades humanas de cualquier época exige aventurarse más allá de una pura relación de objetos y fechas. El riesgo inherente a esta opción suele ser la coartada a que se acogen quienes temen adentrarse en ella: más vale moverse sobre terreno seguro. También es lo que hace que en los textos de interpretación aparezcan sin cesar los calificativos retóricos de “quizás”, “podría ser”, “suponiendo que”, etc. Pero es posible que muchos de los que rechazan este camino desconozcan su principal peligro: para interpretar y entender lo que pasó es necesario adoptar una postura teórica, y resulta que existen unas cuantas y en ningún sitio se nos asegura cuál de ellas es “objetivamente” mejor. Si los arqueólogos queremos ser también historiadores, o antropólogos del pasado, deberemos aceptar que ningún objeto es lo que parece, que existen variados significados sociales en los mismos que sólo se pueden desentrañar —de forma hermenéutica, algo muy diferente de cuando “se demuestra” algo científicamente— desde una postura teórica de la cual tenemos que ser bien conscien-

tes. El hecho de que en nuestra práctica investigadora usemos una mezcla de teorías (casi como si escogiéramos un utensilio de una caja de herramientas, o como la famosa labor de “bordado” de Levi-Strauss), sin ser casi nunca consciente de ello, no desmiente el hecho anterior y sólo prueba nuestra falta de rigor (quizás inevitable) y que ninguna teoría social agota las posibilidades de lo real y por ello no puede nunca explicarlo todo.

Por todo lo dicho me alegra ver que en el modelo general propuesto por Ruiz Zapatero se presente a la teoría arqueológica como una parte fundamental de la formación universitaria en arqueología, y también que el dominio de la expresión, tanto oral como sobre todo escrita, sea un elemento imprescindible de los currículos que se proponen. Esto último es importante también como afirmación de identidad propia frente a la progresiva tecnificación que antes criticaba: nosotros no utilizamos lenguajes formales, aunque naturalmente tampoco los despreciamos, ni neguemos su mayor poder predictivo, simplemente construimos discursos específicos, cada vez con una mayor riqueza de contenido y poder interpretativo, que elaboramos de forma independiente de aquéllos. Sobre los cursos de teoría arqueológica, yo añadiría que no se olvidara un punto que considero fundamental, esto es la responsabilidad social de los arqueólogos: no sólo frente a las constantes amenazas al patrimonio histórico por las indeseadas consecuencias del progreso económico, sino frente a otros aspectos más generales en que como simples ciudadanos no debemos abdicar de la denuncia, y que desde nuestra posición privilegiada como técnicos podemos abordar mejor que la mayoría de la población, como son la especulación inmobiliaria o los atentados ecológicos que a menudo aparecen ligados al ejercicio de nuestra actividad.

Tampoco se deberían olvidar los nuevos caminos teóricos abiertos en los últimos años, que vienen a ampliar aún más las posibilidades de entender clases concretas de restos del pasado. Aunque a más de uno le pueda asustar tan gran variación, se puede recordar que la ciencia siempre ha avanzado proponiendo cosas nuevas, tanto en los datos como en las teorías, y que las nuevas generaciones de investigadores tienden a oponerse naturalmente a las antiguas presentando interpretaciones que en ocasiones pueden llegar a parecer ataques personales a las de sus mayores. Corresponde a los investigadores de más edad y experiencia imponerse a sí mis-

mos una postura de generosidad y apertura hacia todo lo nuevo, pues sólo así nuestra ciencia, como cualquier otra, podrá seguir ampliando sus puntos de mira sobre la realidad. Y toca a la universidad, una institución que por esencia debería ser lo más abierta y universal posible (aunque tantas veces comprobemos tristemente lo contrario), esforzarse por enseñar en sus programas todas las novedades

posibles. Por todo ello, los cursos universitarios de arqueología actuales deben contemplar la enseñanza de enfoques recientes y a muchos todavía pueden parecer “raros”: arqueología de la infancia, arqueología *queer* (gay-lesbiana), arqueología del cuerpo, arqueología fenomenológica, arqueología poscolonial, arqueología simétrica, arqueología cosmopolita, arqueología de la agencia, etc.

¿Qué arqueología para mañana?

Which archaeology for tomorrow?

Jesús ÁLVAREZ-SANCHÍS

Departamento de Prehistoria. Universidad Complutense. Profesor Aranguren s/n, E-28040 Madrid
jralvare@ghis.ucm.es

La reflexión teórica sobre la enseñanza y el aprendizaje de la arqueología en la universidad es muy reciente en la disciplina, apenas poco más de dos lustros, y su desarrollo ha sido desigual según los países y las tradiciones arqueológicas. Ruiz Zapatero ha elaborado un texto con ideas centrales muy claras y bien argumentadas, que sostienen sólidamente la necesidad de un Grado de Arqueología en España. Establece las bases de un nuevo currículo, disecciona los principios básicos de su estructura y desbroza, al mismo tiempo, las tareas pendientes que afectan a la enseñanza de la arqueología en la universidad. Para esta labor, hay que ser un gran conocedor de la tradición arqueológica mundial, de nuestra propia trayectoria académica y dominar al mismo tiempo el importante caudal bibliográfico que se ha ido generado en los últimos diez años. La propuesta debe acogerse con entusiasmo y agradecimiento.

El reto de conseguir una titulación propia merece todos los esfuerzos posibles, y foros de reflexión entre los propios especialistas, como el recientemente coordinado por Jimeno y Ruiz Zapatero (VV.AA. 2005), hacen mucha falta. La complejidad de la disciplina, su demanda social, la necesidad de contar con titulados que permitan cumplir la legislación vigente, la urgencia de converger con Europa y la existencia de un profesorado numeroso y cualificado, son argumentos más que suficientes para defender la creación de un Grado de Arqueología y poder contar así con un título específico (Querol 2005). De no ser así, la enseñanza se degradará, la divergencia con Europa será más que una

realidad y no se conseguirá disponer de los especialistas necesarios para investigar, conservar y divulgar el rico patrimonio arqueológico español, uno de los más importantes del mundo. No es mi intención hacer un comentario particular a cada uno de los apartados que componen este ensayo en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la Arqueología en la España del siglo XXI, sino más bien, añadir un comentario general y unas breves reflexiones que han ido surgiendo al hilo de su lectura. Los decretos de Grado y Posgrado que fueron aprobados por el Ministerio de Educación y Ciencia en enero de 2005, aluden concretamente a la necesidad de dotar a la enseñanza universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de una triple función: docencia, investigación y capacitación profesional. Articularé mi texto en torno a dichas cuestiones.

En los próximos años tenemos retos muy importantes, y uno de ellos será captar estudiantes. El futuro que espera a las universidades será cada vez más competitivo y las encuestas sobre la calidad de las universidades será algo habitual, el número de estudiantes será determinante desde el punto de vista administrativo, y aumentando su número también aumentarán las posibilidades de buenos estudiantes. Pero, antes que nada, deberíamos tener muy claro lo que se precisa para un Grado de Arqueología: estudiantes motivados y con ganas de aprender, con una relativa idea de lo que quieren estudiar, con tiempo suficiente para dedicarse a ello y buenos profesores que los guíen con eficacia.

Con el modelo de crédito europeo, el ECTS (*European Credit Transfer System*), la contabilidad

del trabajo no se basa, como ha sido tradicionalmente, en las horas de clase, sino en las horas de trabajo efectivo desarrollado por el alumno. Cada crédito en que se matricula un estudiante equivale a entre 25 y 30 horas de trabajo, del cual no sólo forman parte las horas de clase, sino también las dedicadas a lecturas, investigación, asistencia a cursos y seminarios especializados y un largo etcétera. Es decir, no se trata tanto de que el profesor enseñe como de que el estudiante aprenda, lo que implica una nueva perspectiva. Éste debe desarrollar la capacidad de manejar información original, buscarla y evaluarla desde distintos medios. Ahora ya es posible valorar en la dedicación de los estudiantes cosas tales como la asistencia a congresos, seminarios y jornadas especializadas, debidamente certificadas. Por tanto, junto a la lección magistral habrá que hacer uso de multitud de técnicas didácticas (prensa, internet, bibliotecas, talleres, conferencias). Nos enfrentamos al reto de que las fuentes de información se han diversificado enormemente y los docentes que enseñan arqueología no tienen el monopolio del conocimiento. Nuestro futuro es una enseñanza abierta al entorno, a la investigación y a la reflexión, una enseñanza que rompa el monopolio del saber que ejerce el profesor en el aula convencional (Feito 2006: 63-64).

El primer problema al que nos enfrentamos es que el alumno que hoy empieza el Grado de Historia (potencial solicitante del de Arqueología) viene con un bagaje muy pobre que no se ajusta a las exigencias de la enseñanza universitaria. La enseñanza no universitaria ha sido un área absolutamente ignorada por los centros de investigación arqueológica (Ruiz Zapatero 1995). La Prehistoria y la Arqueología ocupan un espacio muy pequeño en los textos escolares y en los proyectos curriculares de la Enseñanza Primaria y Secundaria, hasta el punto de que se ha llegado a afirmar que es el pasado excluido, virtualmente excluido, de los currícula de todo el mundo (Stone y Mackenzie 1990). Tampoco los contenidos que se exponen muestran renovaciones sustanciales con las materias que se impartían hace dos o tres décadas, y eso a pesar de que las aproximaciones desde el campo de la arqueología prehistórica a las enseñanzas medias empiezan a ser frecuentes. Además, una parte muy considerable de los profesores de Historia en los Institutos no son especialistas en Prehistoria, lo que sin duda contribuye a ofrecer en las clases y en los libros de texto el pasado más remoto como un

preámbulo de la Historia sin demasiada importancia.

La desconexión que se aprecia entre los planteamientos de las Enseñanzas Medias y su enlace con la Universidad - por más que el diseño curricular básico de la E.S.O. haya hecho hincapié en alguno de estos aspectos - y la práctica ausencia de estudios sobre Prehistoria y Arqueología en los textos escolares, explica la abrumadora ignorancia que sobre estos temas tiene el alumno recién arribado a la Universidad. La Prehistoria es asignatura obligatoria de primer año en un Grado de Historia. El problema es que tras ese año con una introducción general a la Prehistoria muchos alumnos, que podrían ser potenciales solicitantes de un Grado de Arqueología, se desaniman por la concepción arqueográfica y memorística de yacimientos y fechas que todavía transmiten algunos profesores. Creo que es preciso reflexionar sobre esta cuestión, al menos por dos razones. La primera es institucional y deriva de los cambios en la política educativa universitaria, consecuencia del acceso al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La segunda se debe a las mismas razones que aconsejan la reflexión en el resto del sistema educativo, que no es otra que afrontar los cambios que supone el acceso a la sociedad del conocimiento.

La realidad es que cada vez más se van a necesitar buenos profesores de Arqueología, y que existen maneras de reconocer a los mejores. Los profesores extraordinarios conocen su materia extremadamente bien y todos son, como dice Ken Bain (2006) en un estupendo libro de reciente aparición: “consumados eruditos, artistas o científicos en activo. Algunos poseen una impresionante lista de publicaciones de las que más aprecian los académicos. Otros presentan registros más modestos o, en algunos casos, prácticamente ninguno en absoluto. Pero ya sea con muchas publicaciones o no, los profesores extraordinarios están al día de los desarrollos intelectuales, científicos o artísticos de importancia en sus campos, razonan de forma valiosa y original en sus asignaturas, estudian con cuidado y en abundancia lo que otras personas hacen en sus disciplinas, leen a menudo muchas cosas de otros campos (en ocasiones muy distantes del suyo propio) y poseen mucho interés en los asuntos generales de sus disciplinas: las historias, controversias y discusiones epistemológicas. En resumen, pueden conseguir intelectualmente, física o emocionalmente lo que ellos esperan de sus estudiantes”.

Por tanto, no se trata sólo de tener buenos docentes, sino que éstos inciten a los estudiantes, que les hagan pensar y reflexionar. Hay que acabar con el sentido patrimonial de los que olvidan que son servidores públicos (Michavila 2009). La enseñanza debe ser creativa y crítica, y una manera de aprender es impugnar, poner en duda las ideas preconcebidas (Berzosa 2006).

Pocas cosas tienen tanta trascendencia para nuestras expectativas de vida como la selección del profesorado universitario (Delibes de Castro *et al.* 2006). Para garantizar el desarrollo de un país, la universidad debe seleccionar a los mejores profesores en base a criterios de excelencia docente e investigadora. La actividad investigadora, y con ella la producción científica publicada, no está contemplada ni de lejos en los baremos que se emplean para calcular la subvención económica que reciben las universidades. Ni siquiera se ha tenido en cuenta en el diseño actual de las plantillas docentes de algunas universidades, como la Complutense de Madrid. Una consecuencia directa de toda esta situación es que ni los Departamentos más fructíferos ni los mejores profesores de Prehistoria o Arqueología se benefician de la investigación que realizan. Dicho de otra forma, las universidades y sus instituciones son autónomas para gastar, no para recaudar; y sólo podrán serlo, entre otras cosas, si compiten por los fondos en el mercado, por atraer a los mejores estudiantes y profesores, y por fijar libremente las correspondientes tasas de matrícula.

La publicación de buenos manuales y textos elementales para la enseñanza de la arqueología es otra de nuestras asignaturas pendientes, y desde luego no sólo de las editoriales. La mayor responsabilidad recae sobre nosotros mismos. La diseminación del conocimiento arqueológico en España ha sufrido importantes cambios. Es verdad que han aumentado los manuales y obras de síntesis que cumplen tres funciones elementales: la presentación de estados de la cuestión, la divulgación de nuevas ideas y la mejora de la formación de los estudiantes universitarios. Pero, al mismo tiempo, necesitamos síntesis accesibles y legibles que atraigan a los principiantes, a los alumnos que empiezan el Grado de Arqueología y también a los profanos, sin pérdida de contenido o exactitud, eso que se ha dado en lla-

mar *haute vulgarisation* o popularización bien informada (Bahn 1996).

De la misma manera, la oferta en educación del Grado de Arqueología deberá buscar nuevas fórmulas para atender una cuestión importante: cubrir las necesidades y abrirse al resto de la sociedad, que en cierto modo parece haber iniciado una nueva revolución, la “revolución del placer” o “revolución del ocio” (Ruiz Zapatero 1998), dentro de la cual la Arqueología ofrece un extraordinario atractivo. El aumento de las expectativas de vida y los procesos de reconversión en el ámbito laboral han dado lugar, a finales del siglo XX, a la emergencia de un creciente sector de la población formado por personas que disponen libremente de todo su tiempo y demandan una formación universitaria adecuada y adaptada a sus necesidades. Hace tres décadas, la media de edad de los alumnos que cursaban estudios universitarios era ostensiblemente más joven que la actual. El nacimiento de una nueva modalidad educativa, la denominada formación universitaria de las personas mayores, no se puede soslayar, máxime en disciplinas como la Historia, la Literatura, el Arte o la Arqueología. Este amplio colectivo de “mayores”, paradójicamente cada vez más jóvenes y más preparados, ha supuesto una sustancial mejora en el acceso democrático a la formación y la cultura. Esta tendencia es absolutamente imparable. La enseñanza y el disfrute del público de la arqueología son cruciales para la supervivencia de la disciplina, y una parte importante del futuro de las universidades públicas y de especialidades como la nuestra deberá encaminarse en esa dirección.

Como ya puso de manifiesto Fernández-Posse (1998: 276), la cultura y el ocio forman parte indisoluble de la arqueología del mañana y la formación de nuevos especialistas es algo con lo que ya debe contar la docencia y la investigación arqueológica. En el siglo XXI la enseñanza y el aprendizaje de la arqueología implicará la movilización de importantes recursos sociales y económicos y no podrá reducirse sólo a la investigación básica. La interpretación y la presentación del pasado son inseparables de su base social y la arqueología no es diferente de otras disciplinas en el sentido de que tiene responsabilidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAHN, P. (1996): *Archaeology: very short introduction*. OUP, Oxford.
- BAIN, K. (2006): *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universitat de Valencia, Valencia.
- BERZOSA, C. (2006): Elogio de la docencia universitaria. Diario *El País*, 08/05/06, Edición de Madrid: 47.
- DELIBES DE CASTRO, M. ET AL. (2006): Uno de los nuestros... Diario *El País*, 30/10/06, Edición de Madrid: 45.
- FEITO, R. (2006): Docencia Universitaria. *Claves de Razón Práctica*, 165: 65.
- FERNÁNDEZ-POSSE, M^a.D. (1998): *La investigación protohistórica en la Meseta y Galicia*. Síntesis, Madrid.
- MICHAVILA, F. (2009): ¿Qué hacemos con los malos profesores? Diario *El País*, 09/11/09, Edición de Madrid: 27.
- QUEROL, M^a.A. (2005): La génesis del título universitario de arqueología: desde mi ángulo. *Complutum*, 16: 213-219.
- RUIZ ZAPATERO, G. (1995): El Pasado excluido. La enseñanza de la historia antes de la aparición de la escritura. *Historia Antigua en la Enseñanza*, IBER, 6: 19-29.
- RUIZ ZAPATERO, G. (1998b): Fragmentos del pasado: la presentación de sitios arqueológicos y la función social de la Arqueología. *II Seminari Arqueologia i Ensenyament* (P. González Marcén, ed.), Universitat Autònoma de Barcelona: 7-34.
- STONE, P.; MACKENZIE, R. (1990): *The Excluded Past: Archaeology in Education*. Unwin Hyman, Londres.
- VV.AA. (2005): Dossier “Enseñar Arqueología en el siglo XXI”. *Complutum*, 16: 211-269.

Una arqueología diferente

A different archaeology

Xosé-Lois ARMADA

Laboratorio de Patrimonio (LaPa). Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
lois.armada@iegps.csic.es

Una arqueología diferente. Este encabezamiento resume mi respuesta a la pregunta *¿Qué arqueología enseñar en la universidad del siglo XXI?*, planteada como título del sugerente texto del Profesor G. Ruiz Zapatero.

No es la primera vez que el autor, que atesora larga experiencia en la docencia universitaria, se ocupa del tema. Como referencias previas, basta remitir a las publicaciones propias que cita en el trabajo que ahora paso a comentar. En la presente ocasión, la novedad viene dada por el hecho de haberse concretado ya, en lo sustancial, la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), resultante de la Declaración de Bolonia (1999), así como la creación, en este marco, de Grados de Arqueología en tres universidades españolas.¹

En líneas generales, me parece acertada la visión expuesta por Ruiz Zapatero. Creo que define con claridad los retos y problemas a los que se enfrenta la enseñanza de la arqueología en cuanto disciplina que estudia el pasado y, al mismo tiempo, contribuye a preservarlo. En efecto, como bien se indica, el contexto actual de esta problemática está muy condicionado por el fuerte crecimiento de la profesión arqueológica y su desarrollo en el ámbito empresarial, pero también por otros factores como la creciente internacionalización de la arqueología española o el “tapón” existente en los cuerpos docentes universitarios. En este escenario dinámico y de nuevas exigencias formativas, se apuesta por evitar la fragmentación de la disciplina, manteniendo su unicidad por medio de un diseño curricular que responda a sus múltiples facetas y prácticas laborales.

El nuevo Grado de Arqueología debería, a priori, estar en condiciones no sólo de consolidar esta unicidad, sino también de conseguir esa mejora efectiva y sustancial en la formación de los futuros arqueólogos. Sin embargo, la exigencia de adaptarse al EEES a coste cero y el rígido marco normativo que regula la creación de los nuevos grados (filtros de las universidades, la ANECA, consejerías y Ministerio) amenazan de forma severa el éxito de la empresa. El autor identifica a la perfección estos problemas, pero, a mi juicio, evita explorar con la necesaria profundidad las limitaciones que imponen a la hora de implementar el currículo que defiende como ideal, cuyas líneas generales comparto.

Este debate se encuadra, pues, en las coordenadas de un dilema fundamental: lo que *sería deseable hacer* y lo que *es viable hacer*. En mi caso particular, es probable que no siempre pueda delimitar con precisión ambas dimensiones. No soy experto en política universitaria, ni tampoco en los marcos normativos y legales que la rigen. A pesar de ello, estoy convencido de la necesidad de flexibilizarlos. Por otra parte, tras haber trabajado dos años como investigador posdoctoral en uno de los mejores departamentos británicos de arqueología (el de la Universidad de Durham), es posible que pueda aportar algunas reflexiones apoyadas en mi experiencia en el que a menudo se presenta como modelo a imitar.

Es esta experiencia la que me hace dudar seriamente que sea posible llegar a un sistema como el británico o el estadounidense a coste cero. Por esta razón, es muy difícil debatir sobre la enseñanza de la arqueología sin una discusión previa acerca de

las bases económicas del sistema universitario y del sistema de I+D en general, que seguramente debería incluir cuestiones tan espinosas como las tasas de matrícula en grados y masters. Dado que no parece previsible un cambio a mejor drástico y repentino en la financiación universitaria, es probable que la solución más inteligente para el caso español sea construir su propia vía a partir de las bases existentes y de la adopción crítica y reflexiva de elementos externos.

1. Límites y posibilidades de un nuevo currículo

La paradoja de este debate reside en que, si queremos situarlo a una escala estatal, conviene tener en cuenta que seguramente muchos de los futuros arqueólogos profesionales continuarán procediendo de grados de Historia, Humanidades o Historia del Arte. Dado que las bases curriculares propuestas en el texto son ambiciosas y están pensadas para el Grado de Arqueología, sería un ejercicio interesante determinar en qué medida las distintas universidades han diseñado estos otros grados recogiendo planteamientos similares. Es obvio que, en cualquier caso, existirán diferencias notables derivadas de que, en estos últimos, la arqueología es sólo una parte de un todo más amplio.

Mi diagnóstico particular es que las bases curriculares propuestas por Ruiz Zapatero a duras penas pueden satisfacerse con los cuerpos docentes actuales. Desde luego no es posible hacerlo en muchas de las universidades españolas, donde suele predominar -a veces de forma abrumadora- un profesorado especialista en la arqueología prehistórica y romana de su ámbito geográfico más próximo. Esta afirmación no debe entenderse como una crítica a la capacitación profesional de estas personas, que en muchos casos es elevada. Pero lo cierto es que tanto nuestro sistema universitario como la transferencia de las competencias a las Comunidades Autónomas han favorecido una arqueología de fuerte componente regionalista y reacia a las innovaciones (apertura a nuevos horizontes cronológicos, diálogo interdisciplinar, etc.).

Aunque con particularidades que luego comentaré, las tres universidades que han implantado el Grado de Arqueología -Barcelona, Autónoma de Barcelona y Complutense- cuentan con departamentos fuertes que rompen en cierta medida esta

tendencia, pero esto no asegura una respuesta satisfactoria a todas las necesidades planteadas. Por ejemplo, la mayoría de los arqueólogos de empresa se están enfrentando frecuentemente con registro post-medieval. ¿Existe actualmente personal para cubrir con solvencia esta necesidad formativa? Lo mismo podemos decir de ámbitos muy pertinentes en los nuevos grados, como la conservación, la arqueometría, la museología, la legislación y gestión del patrimonio, la informática o la ilustración y el diseño gráfico. Mi conocimiento de la realidad me lleva a dudar que todos estos ámbitos puedan cubrirse siempre con la deseable solidez.

Si los Grados de Arqueología se consolidan y otras universidades se deciden a implantarlo, sería deseable articular mecanismos para incrementar y sobre todo diversificar las plantillas de los departamentos implicados. Y en este contexto convendría plantearse si es operativo que las áreas de conocimiento, tal como están concebidas actualmente, sigan constituyendo el principio estructurante de la actividad universitaria. Me ha llamado la atención que el texto objeto de debate no dedique si una sola línea a este tema que, sin embargo, sí ha merecido la atención del autor en algún trabajo anterior (Ruiz Zapatero 2005: 260-261).

La creación de áreas de conocimiento universitarias se estableció en el Real Decreto 1988/1984 (BOE de 26.10.1984), incluyendo Prehistoria pero excluyendo Arqueología del catálogo de áreas. Dos años después, el acuerdo de 28.7.1986 del Consejo de Universidades revisó el catálogo definiendo un área de Prehistoria y otra de Arqueología, aunque separó de esta última la epigrafía y la numismática atribuyéndolas al ámbito de las ciencias y técnicas historiográficas. Convendría advertir, no obstante, que el objetivo del decreto de 1984 era sólo regular "*los concursos para la provisión de plazas de los Cuerpos docentes universitarios*".² Sin embargo, en la práctica esta división ha sancionado una forma concreta de entender la disciplina y ha sido fuente de frecuentes conflictos a la hora de distribuir docencia, crear plazas, etc. Por otra parte, el razonamiento cronológico que subyace a esta división -donde arqueología es casi siempre *arqueología romana*- ha bloqueado la consolidación de profesorado especializado en etapas post-romanas y, sobre todo, ha dificultado el encaje de "especialistas multiperíodo", es decir, personas con especialidades muy concretas (bioarqueología, arqueometría, etc.) que pueden y deben operar en contextos

cronológicos diversos, tanto prehistóricos como históricos. Esto último es fundamental si queremos crear departamentos que puedan responder a las necesidades de la arqueología actual. A título de ejemplo, cabe señalar que 11 de las 31 personas (más de un 35 %) que componen el Academic Staff del Departamento de Arqueología de la Universidad de Durham son precisamente especialistas en ámbitos como la bioarqueología, la informática o las técnicas de datación que trabajan al mismo tiempo en etapas prehistóricas e históricas.

Hasta la fecha, en nuestro país la tendencia ha sido muy diferente y, de hecho, dos de las tres universidades que han implantado el Grado de Arqueología cuentan con una estructura departamental que no es muy favorable al espíritu que promueve el nuevo grado. Así, la Universidad Complutense cuenta con un departamento de *Prehistoria* y con otro de *Ciencias y Técnicas Historiográficas y de Arqueología*, mientras que la Universitat Autònoma de Barcelona tiene también un departamento de *Prehistòria* y otro de *Ciències de l'Antiguitat i de l'Edat Mitjana*, en el que se integra el Área de Arqueología.

Asumo la unicidad de la arqueología como disciplina que estudia el pasado a partir de sus testimonios materiales. Por eso, creo que la base indispensable para responder a los retos que su enseñanza e investigación plantean es, siguiendo el ejemplo británico, la creación de departamentos de arqueología sólidos, que puedan cubrir todo el espectro cronológico de la historia de la humanidad y que integren especialidades sin una orientación temporal determinada. Además, a propósito de esto último, creo imprescindible que estos especialistas no procedan exclusivamente de las titulaciones que han generado hasta ahora arqueólogos (Filosofía y Letras, Historia, Humanidades...), sino también de ámbitos como la química, la informática, la conservación o la biología. De este modo podría favorecerse la plena incorporación a la universidad de campos como la arqueometría, una necesidad urgente que está siendo muy demandada en los últimos años (García Heras 2003; Montero *et al.* 2007). En mi modesta opinión, es obvio que el actual sistema de áreas de conocimiento y la organización departamental de muchas universidades no sirven para este objetivo.³ Queda fuera de las pretensiones de este texto determinar los mecanismos concretos para superar esta situación, pero intuyo que el punto de partida no tendría un coste económico especialmente elevado; es más, probablemente se aho-

rraría dinero juntando bajo una misma estructura organizativa lo que en la actualidad está separado en dos o más.

En el terreno de los contenidos curriculares, me gustaría comentar otras dos cosas. En primer lugar, estoy de acuerdo con Ruiz Zapatero en que supone un grave problema la exclusión de los conocimientos prácticos (como el trabajo de campo) en la enseñanza actual de la arqueología. No puede seguir demorándose una solución seria y meditada a esta situación. Entre las posibilidades que se han venido barajando, cabría citar: 1) el desarrollo de unidades de arqueología comercial (los *archaeological services* británicos) en los propios departamentos, que puedan acoger prácticas de estudiantes; 2) la creación de marcos de colaboración con empresas; o 3) intentar que las prácticas arqueológicas realizadas en época no lectiva se reconozcan como créditos académicos (no de libre configuración, sino como un número mínimo de créditos prácticos que todo alumno debería obtener).

Cada una de estas opciones tiene pros y contras que requerirían un análisis extenso, pero, en un escenario de Grados de Arqueología, debe garantizarse que las personas obtengan esta titulación recibiendo una sólida formación en trabajo de campo y laboratorio. La opción 1 (*archaeological services*) ha recibido sonoras críticas en el panorama español por lo que puede suponer de mercantilización del conocimiento o de competencia desleal con la empresa privada. No creo que esto sea obligatoriamente así, pero tampoco debo entrar ahora en este debate. Lo que sí me gustaría destacar son las posibilidades que esta solución puede llegar a ofrecer en cuanto a la incorporación cotidiana a tareas docentes de técnicos de las unidades de servicio especializados en dibujo arqueológico, topografía, etc. Algunas universidades británicas lo hacen desde hace años con resultados satisfactorios.

La otra cuestión que querría comentar se refiere al nuevo marco formativo que establecen los Grados de Arqueología. Es obvio que los estudiantes sabrán más de algunas cosas, pero también menos de otras. Así, sus conocimientos en ámbitos como la historia contemporánea o la medieval podrían ser sólo los adquiridos en ESO y bachillerato. Esto no es trivial pues, por ejemplo, unos buenos conocimientos de historia contemporánea son a menudo indispensables para entender de forma cabal cuestiones de historiografía arqueológica, al igual que el dominio de la historia antigua de Roma es indis-

pensable para hacer buena arqueología romana.

Esta situación no es necesariamente mala y en cualquier caso resulta inevitable en el camino por el que abogamos. Sin embargo, conviene adaptarse a ella tomando algunas medidas oportunas. Una de las principales es, a mi juicio, el reconocimiento explícito del carácter interdisciplinar, colectivo y colaborativo del conocimiento actual en ciencias humanas y sociales. Es, seguramente, un aspecto que debe sumarse a los principios básicos del nuevo currículo definidos en el texto de Ruiz Zapatero. Sería deseable que los futuros arqueólogos recibiesen formación en el ámbito de la colaboración científica y el trabajo en grupo, tanto con otros arqueólogos como con miembros de otras disciplinas.

Cualquier sencillo análisis bibliométrico pone de manifiesto el carácter creciente de esta tendencia. Por ejemplo, la autoría colectiva en *Trabajos de Prehistoria* es del 28'58 % en el período 1960-1993 (Rodríguez Alcalde *et al.* 1993: 22), pero asciende al 34'82 % en *Revista d'Arqueologia de Ponent*, que abarca unas fechas de publicación más recientes (1991-2008) (Armada 2009). Para ensanchar el marco de referencia, baste señalar que el porcentaje de coautoría en los tres primeros números de *Ampurias* (1939-1941) es del 0 %.

2. Analizar y debatir

Con mayor brevedad, me gustaría comentar algunos otros aspectos tratados en el trabajo de Ruiz Zapatero, que comparto plenamente y que, en general, que se refieren a la necesidad de analizar y debatir antes de planificar y diseñar.

El autor subraya la escasa atención que ha recibido la historia de la arqueología en cuanto saber universitario. Es algo que yo mismo he señalado en alguna ocasión y esta carencia me parece muy notable si tenemos en cuenta que la institucionalización de un saber en la universidad constituye un parámetro básico para determinar sociológicamente su *seriedad* o *cientificidad* (Armada 2003-05). Al margen de estudios puntuales de casos concretos como Barcelona (Gracia y Fullola), la Complutense (Ruiz Zapatero y otros), Santiago de Compostela (Armada) o Sevilla (Beltrán y Belén), poco se ha avanzado al respecto. Es probable que estudios historiográficos más detallados de la arqueología universitaria en España pudiesen aportar argumentos de interés a este debate.

Su segunda reclamación se refiere a la necesidad de construir una buena cartografía de la arqueología en nuestro país, del tamaño y perfil de la profesión y de los estudios universitarios que conducen a la licenciatura. Este tipo de análisis, en efecto, resultan imprescindibles, sobre todo si son llevados a cabo por economistas o sociólogos con herramientas teóricas y metodológicas más sólidas que las que podemos aportar los propios arqueólogos. Esta es la perspectiva adoptada por el Laboratorio de Patrimonio (LaPa) del CSIC, donde algunos de mis compañeros están desarrollando una sublínea de investigación sobre socioeconomía del patrimonio. El resultado más relevante hasta la fecha es una tesis doctoral, casi concluida, elaborada por una socióloga en un programa de doctorado de económicas y en cuyo marco se ha construido la única base de datos completa que existe sobre el sector de la arqueología comercial en España (algunos avances de esta investigación en Parga-Dans 2009a, 2009b, 2009c). Así pues, este vacío de datos está siendo subsanado.

Entre las tareas pendientes de la enseñanza universitaria, Ruiz Zapatero señala el establecimiento explícito de objetivos y estándares en cada grado y máster (*benchmarking* anglosajón) y el empleo de sistemas de evaluación de eficacia y logro de estos objetivos (*peer review* de la docencia). Comparto su opinión de que estos procedimientos son necesarios para establecer mejoras en la calidad docente y un sistema sanamente competitivo. Sin embargo, lo cierto es que hasta la fecha no se ha producido un debate -que entiendo muy necesario- sobre los perfiles y características de estos procesos en el ámbito de la arqueología. No sólo es necesario debatir sobre los parámetros para evaluar la calidad docente, sino también acerca de los criterios de evaluación de los currículos investigadores y docentes del profesorado. Últimamente se han publicado diversos trabajos generales sobre esta cuestión (p.ej. Bucla-Casal y Sierra 2007; Sierra *et al.* 2009), pero creo necesario discutir sobre sus especificidades en nuestra disciplina. Junto a esa necesaria cartografía de la arqueología española, surge aquí otro interesante terreno para el análisis y el debate.

3. ¿Razones para el optimismo?

Aunque lo expuesto hasta aquí pueda sugerir lo contrario, mi visión del futuro es moderadamente

optimista. En las últimas décadas, gracias al notable esfuerzo de una parte importante de la comunidad universitaria y del CSIC, el sistema español de I+D ha mostrado avances sustanciales si tenemos en cuenta -no lo olvidemos- que el punto de partida fue el desolador panorama de la ciencia y la investigación de la época franquista, lo que incluye, como es obvio, a la universidad.

Desde hace unos años, las jóvenes -y no tan jóvenes- generaciones de arqueólogos muestran una creciente internacionalización, que se plasma no sólo en la publicación en revistas de referencia, sino también en múltiples proyectos de investigación en el extranjero. Los dos números publicados de la nueva serie digital *Informes y Trabajos* del IPHE destinados a dar a conocer los resultados de las campañas de excavaciones en el exterior (2007 y 2008) constituyen un buen ejemplo de lo expuesto.⁴ Aunque el grado de internacionalización de nuestra arqueología es todavía muy inferior al de los departamentos británicos⁵, es de esperar que esta apertura sienta las bases de un debate necesario sobre las formas de converger con sistemas universitarios más desarrollados y competitivos.

Otro indicio esperanzador, a un nivel más general, es la resonancia social que está experimentando

el debate sobre la I+D en España y el protagonismo que se le atribuye en un nuevo modelo productivo que supere la actual crisis económica. Como lector asiduo de prensa, constato que el interés que últimamente suscita el tema no tiene parangón en la actual democracia. Es de esperar que no decaiga y que algunas cosas positivas queden de todo esto.

En cualquier caso, el camino a recorrer es todavía muy largo, especialmente en ámbitos como la arqueología. Creo que sus particularidades hacen muy necesarios algunos cambios en cuestiones de fondo, como el actual diseño de las áreas de conocimiento universitarias, la diversificación disciplinar de los cuerpos docentes o la creación de condiciones que permitan una adecuada formación práctica del alumnado. Son transformaciones que probablemente requieren un marco normativo más flexible, pero también imprescindibles si queremos crear departamentos fuertes, dinámicos y competitivos en el escenario internacional.

De este esfuerzo depende que nuestra arqueología no siga reproduciendo el símil de un vagón unido a su locomotora mediante un chicle cuyo estiramiento, al tiempo que le permite avanzar, incrementa la distancia entre ambos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco las sugerencias y comentarios, no siempre coincidentes con mi postura, aportados por David Barreiro, Eva Parga-Dans y, especialmente, Núria Rafel. La responsabilidad de lo aquí escrito es achacable exclusivamente a mi persona.

NOTAS

1. Escenario este último que no estaba previsto hace sólo unos pocos años. Puede verse, al respecto, el tono pesimista con el que A. Jimeno y G. Ruiz Zapatero introducían el dossier “Enseñar arqueología en el siglo XXI”, publicado en *Complutum*, 16 (2005): 209-269 (introd. en p. 211). En fechas similares, este mismo panorama de incertidumbre presidía el debate “Cap a un ensenyament homogeni dels estudis d’arqueologia en el marc de la Unió Europea”, *Revista d’Arqueologia de Ponent*, 14 (2004): 299-308.

2. <http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=1984/24014>. BOE nº 257 de 26.10.1984, p. 31051.

3. Para una crítica al modelo de áreas de conocimiento en otro ámbito como el de la filosofía, ver <<http://www.filosofia.org/ave/001/a121.htm>>. Esta página incluye además, a fecha de 31.12.2000, un listado, ordenado por categorías, del número de docentes funcionarios que componen cada área universitaria, lo que demuestra el dominio cuantitativo del área de Prehistoria sobre la de Arqueología (165 profesores frente a 85).

4. <<http://www.mcu.es/patrimonio/MC/IPHE/Documentacion/Publicaciones/IT/N3/index.html>>.

5. Por continuar con el ejemplo que mejor conozco, en el Departamento de Arqueología de la Universidad de Durham 21 profesores de un total de 31 (cerca de un 68 %) desarrollan asiduamente líneas y proyectos de investigación en el extranjero.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMADA, X.-L. (2003-05): Los orígenes de la arqueología universitaria en Galicia, *Archaea*, 3-5: 257-265.
- ARMADA, X.-L. (2009): Indicadores bibliométricos, visibilidad y calidad de revistas científicas: en torno a *Revista d'Arqueologia de Ponent*. *Revista d'Arqueologia de Ponent*, 19: 7-28.
- BUELA-CASAL, G.; SIERRA, J.C. (2007): Criterios, indicadores y estándares para la acreditación de profesores titulares y catedráticos de Universidad. *Psicothema*, 19.4: 537-551.
- GARCÍA HERAS, M. (2003): Malos tiempos para la lírica. ¿Hay todavía futuro para la arqueología científica en la universidad española? *Complutum*, 14: 7-18.
- MONTERO RUIZ, I.; GARCÍA HERAS, M.; LÓPEZ-ROMERO, E. (2007): Arqueometría: cambios y tendencias actuales. *Trabajos de Prehistoria*, 64.1: 23-40.
- PARGA-DANS, E. (2009a): *The analysis of an emerging sector: commercial archaeology and its rising and development from the sectoral system of innovation*. PhD Thesis Outline. <http://www.business.aau.dk/ike/upcoming/Eva_Mar09.pdf>.
- PARGA-DANS, E. (2009b): Impacts of the global crisis in the archaeological sector. The Spanish case. Comunicación en *15th Annual Meeting of the European Association of Archaeologists*. 15th-20th September. Riva del Garda, Trento, Italy. <<http://digital.csic.es/handle/10261/17136>>.
- PARGA-DANS, E. (2009c): *El mercado del patrimonio: nacimiento, estructura y desarrollo de las empresas que gestionan el patrimonio arqueológico*. *Cadernos de Arqueoloxía e Patrimonio* 21, Santiago de Compostela.
- RODRÍGUEZ ALCALDE, A.L.; SAN MILLÁN BUJANDA, M.J.; SÁNCHEZ NISTAL, J.M.; CHAPA BRUNET, T.; MARTÍNEZ NAVARRERE, M.I.; RUIZ ZAPATERO, G. (1993): Análisis bibliométrico de *Trabajos de Prehistoria*: un chequeo a la prehistoria española de las tres últimas décadas. *Trabajos de Prehistoria*, 50: 11-37.
- RUIZ ZAPATERO, G. (2005): ¿Por qué necesitamos una titulación de arqueología en el siglo XXI? *Complutum*, 16: 255-269.
- SIERRA, J.C.; BUELA-CASAL, G.; BERMÚDEZ SÁNCHEZ, M.P.; SANTOS-IGLESIAS, P. (2009): Opinión de Profesores Titulares y Catedráticos de Universidad acerca de criterios y estándares para la acreditación del profesorado universitario. *Revista Española de Documentación Científica*, 32.3: 89-100.

Contestación: Profundizando en las claves de la enseñanza de la arqueología en la universidad española

Final comment: Key issues in archaeology teaching at Spanish university

Gonzalo RUIZ ZAPATERO

Departamento de Prehistoria. Universidad Complutense. Profesor Aranguren s/n, E-28040 Madrid
gonzalore@ghis.ucm.es

Es posible que la claridad que presentan las debilidades e insuficiencias de la enseñanza de la arqueología en la Universidad española ayude a entender por qué las discrepancias de mis colegas son más bien pequeñas y de detalle y exista un cierto consenso en la radiografía de los problemas centrales y algunos de los diagnósticos realizados en mi texto. Por otra parte, los comentarios de un joven y brillante investigador desde fuera de la universidad -pero con un buen conocimiento de ella-, de un joven profesor titular y de un catedrático más experimentado y con muchos años de docencia permiten reunir visiones desde ángulos diferentes y muy válidas que ayudan a construir una visión de la situación de la enseñanza universitaria de la arqueología más plural, más rica y, sin duda alguna, más sugerente.

Quiero empezar por las cuestiones posiblemente más graves y preocupantes que, con gran sentido crítico, apunta Lois Armada en su comentario. La primera es, sin duda, si en el momento actual la construcción del EEES, el proceso de Bolonia, es posible llevarlo adelante con un coste 0. La realidad es dura porque la verdad es que la implantación de los primeros cursos de los nuevos grados se está haciendo en muchos casos (p.e. en las universidades madrileñas) con menos recursos que hace un par de años, es decir estamos por debajo de 0. El proceso de Bolonia no ha ido acompañado de los recursos financieros necesarios y por ello es muy razonable dudar de las posibilidades de éxito. Lo

que sucede es que mi reflexión se centraba en lo que podríamos denominar la esfera estrictamente académica, dejando deliberadamente fuera la financiación económica. Algo, repito, grave porque hace muy difícil superar las limitaciones de las plantillas de profesorado actual para atender campos de conocimiento que tienen pocos o ningún especialista en los departamentos universitarios. Sin una mínima flexibilidad para que las universidades contraten profesores con docencia muy especializada ese problema será irresoluble. En un campo como la arqueología sin el concurso de arqueólogos trabajando en museos, en las administraciones y en las empresas (Esquembre y Ortega 2002; Gómez y Penedo 2000, Segura 2002) la arqueología enseñada será, ahora y en el futuro, una arqueología incompleta y divorciada de prácticas profesionales que generan conocimientos muy específicos. Tampoco debemos ocultar que el modelo español del profesor tipo, experto en lo podríamos llamar “período/región”, no ayuda a realizar una transición al modelo anglosajón bien definido en el ejemplo del staff de la universidad británica de Durham. Pero cambiar esta situación creo que no tiene mucho que ver con la cuestión de las famosas “áreas de conocimiento” porque el propio Ministerio ha iniciado algo así como su demolición controlada. Incluso para la provisión de plazas ya no es imprescindible -como lo era antes- que los miembros de las comisiones pertenezcan al área de conocimiento de la plaza en cuestión. Incluso me atrevo a apuntar

que quizás eso sea bueno para intentar avanzar hacía un modelo que debería reconocer la existencia de una sola área: Arqueología. Cosa que no resulta tan sencilla porque en las dos trincheras -la de Prehistoria y la de Arqueología- hay profesores que no están dispuestos a “combatir” codo con codo en una trinchera única. Y además en esos posicionamientos hay cuestiones muy complejas de tipo disciplinar, afectivo, de intereses muy concretos, etc... que no harán fácil llegar al objetivo para mi deseable de departamentos de Arqueología.

Me alegra ver que mi interés en la historiografía y en la teoría arqueológica suscita aprobación general. En todo caso el problema es que seguimos con un déficit, como señala Jesús Álvarez, en algo tan básico como la disponibilidad de manuales y textos de referencia. Muy grave en el caso de la historiografía, donde por ejemplo hemos tenido que esperar hasta este mismo año para tener un libro sobre la arqueología del primer franquismo (Gracia Alonso 2009). Y estoy totalmente de acuerdo en la necesidad de escribir las crónicas de la arqueología en la universidad española a lo largo del s. XX, que nos ayudaría a entender muchas cosas, haríamos justicia a nuestros antecesores en los departamentos y acaso hasta podríamos gestar un razonado orgullo de los logros en cada universidad. Y también me congratula que la cartografía disciplinar que reclamamos empiece a contar con “mapas” que nos permitan comprender los paisajes en los que nos movemos.

Los comentarios de Jesús Álvarez se orientan más hacia cuestiones prácticas de la docencia y sus problemas: la necesidad de cambiar el modelo basado sólo en la clase presencial, el concurso de otros referentes informativos y formativos (prensa, Internet, talleres, conferencias,...), los problemas de un alumnado con una formación cada vez más deficiente, al menos en los parámetros más tradicionales. También apunta los problemas que se derivan de la escasa valoración de una buena docencia por parte de la propia institución universitaria que reconoce y prima la investigación en mucha mayor medida. Para esa docencia de calidad nos faltan buenas herramientas y los manuales universitarios siguen siendo importantes, y que se produzcan dentro de la propia tradición disciplinar española tam-

bién lo es. La enseñanza de temas más áridos como la teoría arqueológica puede recurrir, al menos en los cursos introductorios, a experiencias que traten de introducir una cierta carga humorística y atractiva (Smith y Burke 2005). La política de despreciar los manuales en las evaluaciones del profesorado creo que un gran error, porque escribir un buen manual es una tarea difícil, compleja y que precisa de larga experiencia en las aulas. Cada vez resulta más necesaria la orientación en la escritura académica y no hay muchos textos que rebasen el nivel de recetas de cocina, uno reciente, deslumbrante y magnífico, es el de William Germano (2008) que destila reflexión experimentada en cada página. Finalmente, la valoración que hace Jesús Álvarez de la enseñanza de cursos de adultos (modelo de “universidad de mayores”) creo que es muy acertada y que deberíamos prestar más atención a ese segmento de enseñanza, de forma coordinada con la docencia reglada de Grados y Másteres.

Como no podía ser de otra manera las observaciones de Víctor Fernández son, de alguna manera, las más sabias. Pedir prudencia frente a la obsesión de formar especialistas cuanto más complejos mejor es muy sensato. Reclamar una reflexión sobre el tipo de sociedad y valores en los que nos movemos es un ejercicio de realismo, así como desconfiar de aquellas políticas que en el campo de la enseñanza pública exigen rentabilidad en todo, especialmente rentabilidad económica. Que los arqueólogos como investigadores sociales tenemos una responsabilidad social es algo indiscutible que nadie pondría en duda. Pero reclamar deontología profesional para alzar la voz contra los procesos de especulación inmobiliaria o los atentados ecológicos y medioambientales en los que se ve inmersa la gestión arqueológica no parece ya algo tan claro (Vidal Encinas 2005). Me quedo, y es lo que más me ha gustado, con la petición de Víctor Fernández de generosidad intelectual en los profesores de más experiencia y edad para promover nuevas vías y enfoques de la investigación arqueológica y estar atentos a todas las innovaciones para conocerlas, criticarlas e incorporarlas en nuestra docencia e investigación en la medida en que se revelen eficaces para construir nuevas miradas sobre el pasado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ESQUEMBRE, M.A.; ORTEGA, J.R. (2002): Arqueología y empresa. *Actas de las Jornadas de Arqueología y Patrimonio Alicante* (AA.VV.), Alicante: 7-102.
- GERMANO, W. (2008): *Cómo transformar tu tesis en libro*. Siglo XXI, Madrid.
- GÓMEZ, E.; PENEDO, E. (2000): Universidad y empresa en la arqueología actual. *Revista d'Arqueologia de Ponent*, 10: 369-373.
- GRACIA ALONSO, F. (2009): *La arqueología del primer franquismo (1939-1956)*. Bellaterra, Barcelona.
- SEGURA, G. (2002): De profesión, arqueólogo. El profesional liberal independiente. *Actas de las Jornadas de Arqueología y Patrimonio Alicante* (AA.VV.), Alicante: 75-86.
- SMITH, C.; BURKE, H. (2005): Becoming Binford: fun ways of teaching archaeological theory and method. *Public Archaeology*, 4(1): 35-49.
- VIDAL ENCINAS, J.M. (2005): La inmodélica gestión de la arqueología en España: de servicio público a mercancía. *PHBoletín*, 53: 78-82.